Man måste gå tillbaka för att kunna gå vidare

Pedagogisk dokumentation ur ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv

Anna Eklöf

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen
Självständigt arbete 15 hp, AN
Förskoledidaktik
Magisterprogrammet i förskoledidaktik (60 hp)
Vårterminen 2015
Handledare: Bodil Halvars
Examinator: Viktor Johansson
English title: One must go back in order to move on

Stockholms universitet

Man måste gå tillbaka för att kunna gå vidare

Pedagogisk dokumentation ur ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv

Anna Eklöf

Sammanfattning

Uppsatsen behandlar pedagogiskt dokumentationsarbete i förskolan och fokuserar på återbesök av dokumentation. Syftet är att undersöka på vilket sätt återbesök kan ge sig i uttryck och har undersökts utifrån frågeställningarna: på vilket sätt ges barn möjlighet att återbesöka dokumentation och vad uppstår i mötet dem emellan? Den teoretiska utgångspunkten tar avstamp i en intra-aktiv pedagogik och teorin undersöks med frågan: på vilket sätt kan en intra-aktiv pedagogik bidra till en ökad förståelse för återbesök av pedagogisk dokumentation? Studien utgår från en kvalitativ metod och filmobservationer ligger till grund som analysmaterial. Resultatet visar på att barnen på den undersökta avdelningen ges rika möjligheter till att återbesöka dokumentation. Inte enbart genom fotografier utan även med olika material som barnen ges möjlighet att intra-agera tillsammans med. Slutsatsen av studien är att förståelsen för återbesök av dokumentation kan fördjupas genom ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv. Perspektivet kan bidra till att återbesök inte enbart handlar om att återge något som varit utan återbesök av dokumentation kan leda arbetet och vidare lärprocesser framåt.

Nyckelord

Intra-aktiv pedagogik, pedagogisk dokumentation, återbesök, förskola

Till Pappa

Innehållsförteckning

Förord 1
Inledning 2
Pedagogisk dokumentation 3
Tidigare forskning om pedagogisk dokumentation 6
Pedagogisk dokumentation ur ett konstruktionistiskt och postkonstruktionistiskt perspektiv 11
Intra-aktivt pedagogiskt perspektiv 12
Syfte och frågeställningar 15
Metod 16
Val av metod 16
Urval och avgränsningar 16
Undersökningspersoner och undersökningsmaterial 16
Genomförande 17
Databearbetning och analysmetod 18
Forskningsetiska aspekter 19
Studiens kvalitet 20
Metoddiskussion 20
Resultat och analys 23
Reflektionsväggen ”Vår Stad” och naturbordet 23
Korg-skattgömmor och slajm-golv 25
Beskrivning av reflektionshörnet 26
Samtal kring vattning och plantering 27
Uppbyggandet av reflektionsväggen ”Vad är natur i vår stad?” 28
Reflektionssamtal om gårdagen 29
Sammanfattande analys 30
Diskussion 32
Avslutande kommentar och tankar om vidare forskning 38
Referenser 40
Bilagor 43
Samtycke till föräldrarna 43

Förord

Arbetet med att skriva magisteruppsatsen har varit otroligt kul och givande. Begrepp som jag tidigare bara har snuddat vid har nu bekämpats och erövrats. Genom uppsatsarbetet har jag fått en större förståelse för pedagogiskt dokumentationsarbete samt erhållit begrepp som kan förklara de rörelser som innefattas i reflektionsarbetet kring pedagogisk dokumentation. Arbetet med studien har ökat min förståelse för att även miljö och material har stor påverkan på vilket sätt barn ges möjlighet till att återbesöka dokumentation. Jag kan nu se miljö och material som performativa agenter som intra-agerar med varandra och människan. Vid en tillbakablick på början av skrivprocessen upptäckter jag att jag förflyttat mig rent fysiskt under skrivandets gång. Under den mörka delen av året behövde jag ljuset och solen för skrivandet. Därför placerade jag mig, datorn och böckerna på övervåningen av huset, i söderläge framför fönstret där ljuset flödar in som bäst. Vinterljuset intra-agerade med mina tankar och skrivandet. När vårsolens strålar blev för starka åkte rullgardinen ner, men rullgardinen intra-agerade inte lika bra med skrivandet. Därför flyttade jag ner till nedervåningen, till husets mörkaste rum. Där kunde jag bre ut mig på det stora matbordet med böcker, anteckningsblock, penna, dator och tekoppar. Skrivandet tog ny fart och jag kunde stänga ute vårsolens starka dragningskraft och i det dunkla ljuset fokusera på intra-aktiva pedagogiska processer. I slutskedet av skrivprocessen visade sig sängen vara en bra performativ agent som fick tankarna att snurra i cirkulära och horisontella rörelser.

Det är inte bara fysiska plaster och ting som intra-agerat med mitt skrivande. Jag vill räcka ett stort tack till alla de underbara barn och skickliga pedagoger som jag möter varje dag i mitt arbete. Reflektionerna tillsammans med er har bidragit till att jag tänker som jag tänker idag. Utan er hade mina tankar och funderingar inte rört sig i snirklade banor och stött på återvändsgränder och hittat nya insikter. Så ett jättestort tack.

Jag vill även rikta ett stort tack till de barn och pedagoger som lät mig följa deras arbete under några förmiddagar. Utan er hade jag inte haft dokumentationer att analysera och reflektera kring. Dokumentationer som har fått tankarna att snurrar runt i cirkulära rörelser, för att så småningom hitta fram till en förståelse och lärprocess.

Det känns lite vemodigt att arbetet med magisteruppsatsen är klart. Men jag vet att det finns andra ord och begrepp där ute som bara väntar på att jag ska komma och erövra dem.

Anna Eklöf

Örebro 2015

Inledning

Jag har under lång tid arbetat med pedagogisk dokumentation. I början trodde jag att jag förstod fullt ut vad det handlade om, tills jag insåg att jag ”förstod ingenting”, för att sedan förstå vad det handlar om – för att sen igen ”inte fatta någonting”. Och så har det hållit på. För varje ny bok jag läst, föreläsning jag varit på så har jag ändå förstått mer och mer. För att sen ”inte förstå någonting igen”. Förståelsen har gått fram och tillbaka, in och ut mellan tankar, arbete med barn och reflektioner tillsammans med kollegor. För pedagogisk dokumentation – vad är det? Egentligen? Det handlar väl om att dokumentera det barnen gör? Ja, men sen då? Det handlar väl även om att gå tillbaka till dokumentationer och reflektera med barnen? Ja, och sen då, vad ska det användas till? Ska den användas för att se om målen har uppfyllts? Ska den användas för att se tillbaka på det som har varit? För att dekorera väggarna med? Den litteratur jag läst om pedagogisk dokumentation menar att den ska användas för att det pedagogiska arbetet med barnen och lärprocesserna ska gå vidare. Vad menas egentligen med det?

Pedagogisk dokumentation kan beskrivas och tolkas på många olika sätt. Arbetssättet som den här uppsatsen behandlar hämtar sin inspiration från Reggio Emilias pedagogiska filosofi och den tydning som gjorts av bland annat professor Gunilla Dahlberg och professor Hillevi Lenz Taguchi. I förskolorna i Reggio Emilia används den pedagogiska dokumentationen i reflektionsarbetet för att driva det pedagogiska arbetet med barnen vidare. Inspirationen från Reggio Emilia och dess förhållningssätt till barn och pedagogisk dokumentation har under de senaste 30 åren intresserat både förskolepersonal och forskare i Sverige och arbetssättet är nu vedertaget inom svensk förskola.

Tyngdpunkten i uppsatsen ligger i begreppet återbesöka, vilket är och beskrivs som en viktig komponent i arbetet med pedagogisk dokumentation. Det teoretiska perspektivet tar avstamp i en intra-aktiv pedagogik och beskriver miljö och material som viktiga agenter för återbesök i det pedagogiska dokumentationsarbetet. En intra-aktiv pedagogik har utvecklats av Hillevi Lenz Taguchi och baseras på en Reggio Emilia inspiration, nutida filosofer och utbildningsvetenskap där en av utgångspunkterna är att tänkandet utvecklas i kreativa möten.

Syftet med uppsatsen är att studera på vilket sätt barn ges möjlighet att återbesöka pedagogisk dokumentation och vad som uppstår i mötet mellan barn och dokumentation. Studien undersöker på vilket sätt en intra-aktiv pedagogisk utgångspunkt kan bidra till en ökad förståelse för återbesök av dokumentation. Arbetet utgår från en kvalitativ metod och filmobservationer har utgjort underlag som reflektionsmaterial. Dokumentationerna har undersökts utifrån en intra-aktiv pedagogik och det prospektiva perspektivets rörelsebegrepp och analyserats utifrån syftets frågeställningar. I diskussionsavsnittet diskuteras vilka lärdomar jag fått genom att se på pedagogisk dokumentation utifrån en intra-aktiv pedagogik och på vilket sätt perspektivet kan bidra till en ökad förståelse. Kontentan av mitt arbete är att ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv kan leda till en fördjupad förståelse för att pedagogisk dokumentation kan bli en kommunikation och ett förhållningssätt där återbesök är en viktig ingrediens.

I texten förekommer både benämningarna förskollärare och pedagoger. I litteratur och forskning som hänvisas till i uppsatsen finns båda benämningarna med. Pedagoger ska läsas med betydelsen förskollärare och barnskötare. Med förskollärare anses de som tagit en förskollärarexamen.

Pedagogisk dokumentation

Pedagogisk dokumentation är ett relativt nytt begrepp inom svensk förskola. För att ge en bakgrund till arbetet med pedagogisk dokumentation beskriver jag hur arbetet i Reggio Emilia kan se ut. Jag tar även upp på vilket sätt den svenska förskolans styrdokument beskriver arbetet med dokumentation. Avsnittet avslutas med att ge en kort beskrivning av hur arbetet med pedagogisk dokumentation kan gå till.

Begreppet pedagogisk dokumentation myntades av professor Gunilla Dahlberg efter besök på de kommunala förskolorna i staden Reggio Emilia i Italien i mitten av 1980-talet. Dahlberg såg att dokumentationsarbetet i Reggio Emilia skilde sig markant från den utvecklingspsykologiska dokumentationen som då var rådande i svensk förskola (Lenz Taguchi 2000, s. 18; Wehner-Godée 2011, s.7). Arbetet med dokumentation i Reggio Emilia, innebar att samla in och dokumentera barnens görande och lärprocesser vilka sedan pedagogerna reflekterade tillsammans kring. Dokumentationerna ansågs på så sätt bli pedagogiska och de bidrog till att leda arbetet med barnen vidare. Till skillnad mot svensk förskolas dokumentationsarbete låg fokus mer på lärprocesserna än på resultatet (Lenz Taguchi 2000, s. 110). Med inspiration från Reggio Emilia inledde Dahlberg ett forsknings- och utvecklingsprojekt som fick namnet ”Pedagogik i en föränderlig omvärld”, i vilken pedagoger och forskare tillsammans undersökte hur en inspiration från Reggio Emilia med ett utforskande och dokumenterande arbetsätt kunde se ut i svensk förskola (Dahlberg & Moss & Pence 2001; Lenz Taguchi 2000; Olsson 2009).

Arbetssättet med pedagogisk dokumentation lånar sin inspiration från förskolornas arbetssätt i staden Reggio Emilia i Italien. Regionen Emilia Romagna, som staden tillhör, blev starkt påverkad av andra världskriget. Föräldrarna önskade ge barnen en skola som kunde erbjuda trygghet, kunskap och en bra start efter de år av förtryck man upplevt under andra världskriget (Claesdotter 2000, s. 15). Den största frontfiguren för Reggio Emilias förskolors arbetsätt var Loris Malaguzzi, (1921-1994). Han var under många år barnomsorgschef och lyckades skapa en gemensam värdegrund med en medveten pedagogisk filosofi kopplat till ett vetenskapligt förhållningssätt (Dahlberg 1998, s. 183). Värdegrunden utgörs av en stark idé om att förskolornas pedagogiska verksamhet grundar sig på värden som interaktion och allas rätt till omsorg, utbildning och lärande (Arbetsinriktning för Reggio Emilias kommunala förskolor 2012, s. 7).

Pedagogerna i Reggio Emilia har med Loris Malaguzzi i spetsen utformat en barnsyn och ett förhållningssätt som inkluderar en reflekterande praktik genom pedagogisk dokumentation. Dokumentationen ses som en integrerad del av det pedagogiska arbetet där man dagligen dokumenterar och synliggör pedagogiska processer. Förskolorna i Reggio Emilia använder pedagogisk dokumentation till att skapa förutsättningar för kontinuerlig utveckling av verksamheten. Den pedagogiska dokumentationen ligger som grund för gemensamma reflektioner där det ges möjlighet att ompröva sina teorier, samt skapa nya tankar och idéer kring hur arbetet ska gå vidare. Arbetet innefattar meningssökande frågor som varför? hur? och vad? och inbegriper frågor som ”Hur kan vi hjälpa barnen att finna mening i det de gör, i det de möter, i det de erfar?” (Rinaldi 2006, s. 79). Inspirationen för Reggio Emilias arbetssätt kommer från olika pedagogers och filosofers tänkande, bland annat från Agazzi, Dewey, Freinet, Freire, Marx, Montessori, Piaget och Vygotskij (AREA-gruppen 1993, s. 9, 12-13; Brulin & Emrisson 2005, s. 14). Reggio Emilia filosofin är även öppen för nya strömningar inom konst, design och teknik samt olika vetenskaper som exempelvis biologi,

matematik och hjärnforskning. Dokumentationsarbetet i Reggio Emilia har under åren genomgått förändringar och modifieringar och omvärderats på nytt för att se på vilket sätt arbetssättet kan vara en hjälp till reflektion (Dahlberg & Åsén 1998, s. 189; Rinaldi 2006, s. 78).

Dokumentation av barn i svensk förskola är dock inget nytt påfund, att observera och dokumentera barn är sedan 1930-talet ett vanligt förekommande inslag. Dokumentationerna har i stor utsträckning utgått från utvecklingspsykologiska teorier, där det handlat om att hitta det normala för barn i en viss ålder (Wehner-Godée 2000, s. 17). Observationerna har ofta utförts av pedagoger som varit gömda för barnen eller försökt agera som en ”fluga på väggen”. De har sedan lagts in i ett skåp för att inte visas för någon och målet har främst varit att klassificera barnets psykologiska utveckling (Wehner-Godée 2000, s. 9). I samband med att Läroplanen för förskolan 98 (Lpfö98) implementerades blev det vanligt med olika testmodeller med syftet att både mäta kvalitet och visa på förbättringsområden (Eidevald 2014, s. 49). Ofta visar dokumentationerna på om barnets lärande följer en viss ordning och kan betraktas som en måttstock för att mäta och bedöma barns utveckling och för att upptäcka barnets brister. Den formen av dokumentationer som kan visa på vad barnen har gjort, producerat och lärt sig kan ses som målrationella och visa på vilka mål och reslutat som har uppnåtts (Wehner-Godée 2011, s. 15).

Sedan mitten av 1980-talet har pedagoger och andra inom förskolan intresserats sig för Reggio Emilias arbetssätt. De första böckerna som skrevs på svenska om förskolorna i Reggio Emilia beskriver hur de arbetar med projekt och på vilket sätt arbetet dokumenteras och reflekteras. I texterna framgår det tydligt att dokumentationsarbetet skiljer sig från svenska förskolors sätt att arbeta med dokumentation (se ex Barsotti 1997; Wallin 1986). Idag har många pedagoger anammat inspirationen från Reggio Emilia. I senare litteratur berättas det om förskolornas förvandlingsarbete med att ändra om förskolans organisation, men även att finna en annan barnsyn som omfattas av att göra kopplingar mellan teori och praktik med hjälp av dokumentation (se ex Kennedy 1999; Åberg 2006). Här beskrivs ett arbete som kantas av problem, men framför allt den glädje som det innebär att göra en tankevända från ett mer så kallat traditionellt arbete till att se det pedagogiska arbetet som en ständig föränderlig process (Kennedy 1999; Jonstoij & Tolgraven 2001; Wallin 2003; Åberg 2006). Förändringsarbetet handlar både om att ändra om i den pedagogiska miljön och att förändra sin barnsyn. Det innebär även att arbeta i projekt tillsammans med barnen samt att dokumentera processen och barnens samtal, tankar och funderingar (Elfström, Nilsson, Sterner & Wehner-Godée 2011; Alnervik, Göthson & Kennedy 2012; Hedberg 2013).

Pedagogisk dokumentation, med inspiration från Reggio Emilia, utgår från andra teorietiska utgångspunkter där fokus i första hand inte är att följa enskilda barns utveckling. I förslaget till läroplanen för svensk förskola, Lpfö 98, beskrivs pedagogisk dokumentation av Statens offentliga utredningar 1997:157s (SOU 1997:157) som ett verktyg för att utveckla den pedagogiska verksamheten. Pedagogisk dokumentation ansågs kunna synliggöra barnens lärprocesser och avsågs inte handla om barnobservationer utifrån utvecklingspsykologiska teorier. Fokus låg på pedagogernas reflektioner över barns tankar och hypoteser om omvärlden och hur barn lär (SOU 1997:157, s. 95). Pedagogerna förväntades att genom den pedagogiska dokumentationen få syn på barnens intressen, vilket kunde ligga till grund för arbetet tillsammans med barnen. Pedagogisk dokumentation bedömdes även kunna synliggöra pedagogernas förhållningssätt (Lenz Taguchi 1997, s. 17; SOU 1997:157, s. 98).

I första upplagan av Lpfö 98 nämns inget om arbete med dokumentation eller om pedagogisk dokumentation. I den reviderade upplagan av Lpfö 98 som utkom 2010 finns ett tillägg som handlar om uppföljning, utvärdering och utveckling. Där står det att ”Förskolans kvalitet ska kontinuerligt och

systematiskt dokumenteras, följas upp, utvärderas och utvecklas” och beskrivs med att det är barnens utveckling och lärande som ska följas, dokumenteras och analyseras (Lpfö98/10, s. 14). Syftet med dokumentationen är enligt Lpfö 98/10 att få kunskap om förskolans kvalitet, med det står inget om att det ska ske genom *pedagogisk* dokumentation. I samband med den reviderade upplagan av Lpfö 98 ger Skolverket ut ett stödmaterial (Skolverket 2012) som ska stödja arbetet med att följa upp, utvärdera och utveckla förskolans verksamhet. I stödmaterialet står det att pedagogisk dokumentation är *ett* exempel på hur förskolans verksamhet kan synliggöras i enlighet med Lpfö 98/10. Pedagogisk dokumentation beskrivs i Skolverkets stödmaterial som ett verktyg för att skapa underlag för bedömning av verksamhetens kvalitet och måluppfyllelse men den ska också kunna användas för att se vilka utvecklingsbehov som finns, både för verksamheten och för barn med behov av särskilt stöd. Skolverket skriver vidare att arbetet med pedagogisk dokumentation bygger på ett gemensamt reflektionsarbete och ska vara en integrerad del av det dagliga pedagogiska arbetet (Skolverket 2012, s. 3).

Dahlberg, Moss & Pence (2001) har diskuterat begreppet kvalitet och vad det kan innebära för förskolan. De menar att ordet kvalitet bär med sig en på förhand bestämt syn på vad som är bra och mindre bra och vilka resultat som ska uppnås (s. 131), samt att kvalitet fokuserar på individuella resultat och relationer (s. 152). Begreppet meningsskapande lyfts fram som en fördjupad förståelse, där pedagogisk dokumentation kan användas som ett verktyg för reflekterandet och förståelsen av det pedagogiska arbetet (Dahlberg *et al* 2001, s. 162-163). Den meningskapande diskursen utgår från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och en förståelse av lärandet där interaktion med andra gör världen meningsfull, till skillnad mot kvalitetsbegreppet som kan ses som en reproduktion av en på ”förhand bestämd kunskapsmassa” (Dahlberg *et al* 2001, s. 162). Inom förskolan innebär det bland annat enligt Dahlberg *et al* att pedagogisk dokumentation kan används som ett redskap för kritiskt och reflekterade tänkande, men även för att få en förståelse av pedagogiskt arbete (2001, s. 163). Dokumentation är således ett begrepp med olika innebörder, allt från insamlande av information, till att sätta upp fotografier på väggen, till att mäta barns kunskaper, till pedagogisk dokumentation – som även innefattas av gemensamma reflektioner (Eidevald 2014, s. 48).

Hur fångar man då lärandet med hjälp av pedagogisk dokumentation rent praktiskt? Vad kan dokumentation vara? Vilka verktyg behövs? Dahlberg skriver i förordet till boken Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika media; att dokumentationsarbete innebär att som pedagog lära sig att verkligen lyssna till barnens frågor, teorier och fantasier, men också att ”förändra i relationen mellan tid, rum och material” (Wehner-Godée 2000, s. 8). Ett stöd och en hjälp för pedagogernas lyssnande kan vara att fånga barnens sägande och görande genom fotografier, videofilmer och ljudupptagningar, anteckningar av samtal, kommentarer och intervjuer samt observationer (Alcock 2000, s 2). Där kan både kamera, videokamera, bandspelare användas förutom papper och penna (Alcock 2000, s. 3). Men det handlar inte bara om att fotografera och skriva ner vad barnen säger och gör och sätta upp det på väggarna utan ”målsättningen är att synliggöra barns kunskapsskapande och olika kompetenser samt att förändra i den egna pedagogiska praktiken” (Wehner-Godée 2000, s. 21). Pedagogisk dokumentation beskrivs som ett förhållningssätt som sätter tankar och processer i rörelse och driver arbetet framåt (Elfström 2013, s. 211; Lenz Taguchi 1997, s. 34, 70; Wehner-Godée 2000, s. 20). Den är även en del av pågående lärprocesser och det kooperativa lärandet (Alnervik 2013, s. 47; Elfström 2013, s. 117; Lenz Taguchi 2012, s. 69).

Den pedagogiska dokumentationen inbegriper förutom aktiva pedagoger även delaktiga barn. Barnens reflektioner kring textobservationer, filmsekvenser och bilder ses som lika viktiga som pedagogernas reflektioner för att föra arbetet vidare. Det är just de gemensamma reflektionerna och diskussionerna

som anses utge grunden till att dokumentationen blir pedagogisk eftersom det handlar om att tillsammans återbesöka dokumentationen om och om igen (Dahlberg *et al*. 2001, s. 220–221; Elfström 2013, s. 117, 245; Lenz Taguchi 1997, s. 15, 34). Pedagogisk dokumentation involverar alla inblandade, både pedagoger, barn och föräldrar, och kan vara ett led i strävan att ge förutsättningar för föräldrar att vara delaktiga i förskolans arbete.

Återbesök av dokumentation är en viktig del i det pedagogiska dokumentationsarbetet. Det är genom återbesökandet av dokumentation som det uppstår nya tankar, associationer och handlingar som sätter igång nya kooperativa lärprocesser som är en del i ett utforskande förhållningssätt. Pedagogisk dokumentation kan enligt Lenz Taguchi ses som en rörelse vilken ser tillbaka mot det som skett, belyser där vi står nu - samtidigt som den driver arbetet framåt. Lenz Taguchi (1997/2013, s. 13) förklarar dokumentation med att genom observation, fotografering och film fånga vad som händer. Dokumentationen blir pedagogisk när vuxnas och barns gemensamma reflektioner och diskussioner leder till förändringar, nya tankar och infallsvinklar för det fortsatta arbetet och lärandet. Den blir på så sätt en kommunikation och ett förhållningssätt, där ”pedagogisk dokumentation är inget i sig utan blir det man gör den till” (Lenz Taguchi 1997/2013, s. 14). Lenz Taguchi (2012) beskriver pedagogisk dokumentation som en aktiv agent som sammanfogar och skapar relation mellan dokumentation och barn, men även mellan barn, pedagoger och föräldrar. Dokumentationen ses som en länk mellan barnen och de frågor de undersöker och arbetar med samt skapar en förbindelse mellan det som hänt, nuet och framtiden (Elfström 2013, s. 117, 245; Rinaldi 2006, s. 86–87).

Tidigare forskning om pedagogisk dokumentation

Det finns mycket skrivet kring pedagogisk dokumentation, såväl inom utbildning som inom forskning. Speciellt verkar ämnet vara intressant att skriva om i sitt examensarbete på förskollärarutbildningar. Dock finns det lite forskning som specifikt handlar om återbesök av dokumentation och ännu färre, det vill säga ingen som belyser kopplingen mellan återbesök och intra-aktiv pedagogik. I den här delen av uppsatsen har jag valt att behandla forskning och litteratur som beskriver arbetet med pedagogiskt dokumentation utifrån en inspiration från förskolor i den italienska staden Reggio Emilia.

Avhandlingar där pedagogisk dokumentation finns som en grundläggande del av det empiriska materialet har bland annat skrivits av Karin Hultman (2011), Anna Palmer (2010) och Johanna Unga (2013). Hultman undersöker i sin studie materialens agens och dess betydelse utifrån ett posthumanistiskt perspektiv och Actor-network theory (ANT)[1] i förhållande till barns kooperativa meningsskapande. Hultman utgår från en posthumanistisk teoribildning som beskrivs med att den inte

[1] *Actor-network theory utvecklades under 1980-talet av Bruno Latour, Michel Callon och John Law och har inspirerats av bland annat Michel Foucault, Gilles Deleuze och Michel Serres (Hultman 2011, s. 10).*

bara ser människor som agentiska utan även ickemänskligt material kan betraktas som agentiska. Hultman förklarar vidare att posthumanismen inte enbart är en förståelse där ”tingen ses som förlängningar av människan” utan även *”människor kan förstås som förlängningar av tingen”*(Hultman 2013, s. 9, Hultmans kursivering). ANT ser till ickemänskliga materialiteter och ser exempel nycklar och datorer som ”konstitutiva aktörer som bildar nätverk” (Hultman 2013, s.10). Hultman (2011, s. 72, 77) fann i sin avhandling att båda perspektiven gjorde det möjligt att förstå hur saker och ting kan öppna upp möjligheter för ett subjektskapande och för vad ett barn är och kan vara.

Ett annat perspektiv är det poststrukturella perspektiv som Palmer (2011) utgår ifrån. Palmer använder bland annat Karen Barads teorier i förståelsen av lärarstudenters matematiska subjektivitet. Barad anser att det inte går att skilja kunskapandet från identitetsskapandet, skriver Palmer, vilket innebär att vi ”blir till” som matematiska subjekt samtidigt som vi lär oss något om matematik (Palmer 2011, s. 21). Palmer lyfter även det transdisciplinära lärandet i undersökningen. Begreppets innebörd förklaras med att relationer skapas mellan olika ämnen och olika människor, men även mellan människor ting och platser (Palmer 2011, s. 47). Som exempel skriver Palmer att dans är ett ämne och matematik ett annat. Genom ett transdisciplinärt lärande så skulle de båda ämnena slås samman till ett nytt ämne som lånar kunskap av varandra (Palmer 2011, s. 47).

Ytterligare ett perspektiv är Gilles Deleuzès och Félix Guattaris immanensperspektiv vilket Unga (2013) använder sig utav i sin studies analysarbete av barns matematiska utforskande. Studien synliggör vikten av lyssnande pedagoger och en miljö som möjliggör ett kooperativt undersökande. Unga såg i studien att om ett projektarbete blir för styrt med färdiga frågor så stannar lärprocesserna upp (Unga 2013, s. 76). Hon skriver vidare att om en miljö ska bli en spännande pedagogisk miljö så måste pedagogerna skapa en miljö som möjliggör för barn att utforska och där pedagogerna är lyssnande och välkomnar de matematiska tecknen som framträder. Det innebär enligt Unga att inte alltid följa barnen blint utan snarare om en lyhördhet och nyfikenhet inför att se öppningar för det relationella potentialitetsfältet där barnen får tillgång till de hundra språken och ett transdisciplinärt förhållningssätt (2013, s. 76).

Pedagogisk dokumentation skapas utifrån pedagogernas samtal, enligt forskning av Liselott Bjervås (2011). Bjervås skriver att det är dokumenterade händelser och samtal som ligger till grund för reflektionssamtalen och det är i dessa som pedagogerna gör föreställningar om barn (Bjervås 2011, s. 72). I dokumentationerna är det inte bara barnens processer som synliggörs utan även hur pedagogerna samspelar med barnen. I jämförelse med användandet av checklistor vidgar pedagogisk dokumentation pedagogernas syn på barnen menar Bjervås (2011, s. 73).

Att pedagogisk dokumentation handlar om processer lyfter förskollärarna i Elisabeth Lindgren Eneflos (2014) studie fram. Förskollärarna menar att gamla tiders sätt att se på dokumentation var att observera och checka av barnen (Lindgren Eneflo 2014, s. 113). Förskollärarna uttrycker även att det är svårt att ”gå vidare” och ta ”nästa steg” i dokumentations- och reflektionsarbetet så att det inte bara blir ett konstaterande (Lindgren Eneflo 2014, s. 114). Lindgren Eneflo anser att om pedagogisk dokumentation ska bidra till utveckling och förändring måste pedagogerna få hjälp med reflektionsarbetet. Det finns annars en risk att pedagogisk dokumentation stannar ”vid att vara en teknikalitet” (Lindgren Eneflo 2014, s. 143).

Frågan om det är rätt handlingar som dokumenteras, ställer sig Anette Emilson och Ingrid Pramling Samuelsson (2014, s. 184) i sin studie, vars syfte är att undersöka vad som händer mellan förskollärare och barn i situationer där förskollärare dokumenterar samtidigt. Leder pedagogisk dokumentation till utveckling av barns färdigheter och leder den till bättre kvalitet i förskolan? (Emilson & Pramling

Samuelsson 2014, s. 185). I studien framgår det att förskollärarna antingen blir tysta observatörer som försöker fånga det barnen gör, antingen med papper och penna eller kamera, eller så blir de ivriga förespråkare för en viss upptäckt. Emilson & Pramling Samuelsson (2014, s. 185) menar att situationerna som dokumenteras blir målinriktade och kännetecknas av en ojämn subjekt-objekt relation mellan den vuxne och barnet. Av studien framgår det att det är främst barnens prestationer som dokumenteras och forskarna ställer sig frågan om det är lärarna eller barnen som lär sig något av situationen. Emilson & Pramling Samuelsson (2014, s. 185) anser att *vad* som dokumenteras är värt att reflektera över, speciellt när tanken bakom pedagogisk dokumentation lägger tonvikten på relationella aspekter och barns gemensamma lärande.

Barns rätt till delaktighet i arbetet med pedagogisk dokumentation har Katarina Elfström Pettersson (2013) undersökt. Elfström Pettersson studerade hur barn blir delaktiga i arbetet med pedagogisk dokumentation och i arbete med portfolio.[2] Studien visar att förskollärarnas förhållningssätt till dokumentation och vad som ska dokumenteras påverkar barnens delaktighet i dokumentationsprocessen i större grad än vilket tillvägagångssätt de använder sig av (Elfström Pettersson 2013, s. 15). Även Caroline Bath (2012) har problematiserat barns delaktighet i arbetet med pedagogisk dokumentation och utgår från frågan ”Vad är orsakerna, fördelar och risker med att involvera barn i dokumentationsprocessen och vilken form bör en sådan inblandning ta?” (Bath 2012, s 191, min översättning). Utifrån frågan undersöker Bath två olika ingångar till pedagogisk dokumentation, Reggio Emilias arbetssätt och en sociokulturell modell som i Storbritannien kallas learning story. Den sist nämnda modellen utgår från ”the 4 Ds”; describing - deciding – discussing - documentating. Bath menar att barnens delaktighet i learning story mest utgår från de vuxna, även om modellen är tänkt att inkludera både barn och föräldrar och ställer sig frågan hur vi kan uppnå en pedagogik som involverar barnen i dokumentation? (2012, s 194). Bath inspireras och hittar sitt svar hos Carla Rinaldi, som betonar att dokumentation i Reggio Emilia handlar om en lärande process och att söka efter mening (Rinaldi 2006, s. 63 i Bath 2012, s. 194). Utifrån inspirationen skapar Bath egna ”Ds”; decentralising – diciplining – didactic - dialouge. I slutet av artikeln skriver Bath att svaret på frågan, ”Hur kan vi uppnå en pedagogik som involverar barnen i dokumentation?” föreslås innebära ett förhållningssätt till pedagogik som innebär en kontinuerlig kunskapsuppbyggnad för alla deltagarna i processen. Både pedagoger och barn måste arbeta tillsammans på att dokumentera och utveckla allt mer varierade och uttrycksfulla sätt att kommunicera (Bath 2012, s. 200).

Förskollärares syn på lärandet kan omvandlas genom lång tids arbete med pedagogisk dokumentation menar Karin Alnervik (2013) i sin doktorsavhandling.[3] Förskolorna som ingick i det projekt som studien följde hade sedan länge arbetat med pedagogisk dokumentation. Projektets syfte var att förskollärarna skulle få mötas och utforska barns lek och lärande med stöd av pedagogisk dokumentation (Alnervik 2013, s. 74). Resultat visar på att arbete med pedagogisk dokumentation leder till att förskollärarna i större utsträckning diskuterar epistemologiska och ontologiska frågor vilket har bidragit till en förändrad barnsyn och förhållningssätt där det aktiva arbetet kring barnens lärande ses med andra ögon (Alnervik 2013, s. 5). I avhandlingen berättar förskollärare hur de genom arbetet med pedagogisk dokumentation upptäckt hur de kommunicerar med barnen och hur de lyssnar

---

[2] *Portfolio är en dokumentationsmodell som följer barn under hela förskoletiden. Alla av delningar följer samma rubriker, vilket bidrar till den ”röda tråden” samt synliggör barnets enskilda lärande. Portfolion bör ha ett enkelt upplägg för att alla barn ska passa in och att olika lärprocesser kan synliggöras utan inbördes tävlan. Krok, Göran & Lindewald, Maria (2003). Portfolio i skolan. Gleerups förlag.*

[3] *Alnerviks forskning är en del av ett projekt ”Barns relation till fenomenet och begreppet ljus” som drivs av Reggio Emilia institutet och startade 2006.*

mer och på ett annorlunda sätt än tidigare på det barnen gör och säger. Det har lett till att de ser hur barnens föreställningar och uttrycksformer kan bidra till den pedagogiska dokumentationen (Alnervik 2013, s. 181-182). Arbetet med pedagogisk dokumentation har även lett till att nya och gamla begrepp diskuteras, exempel det kompetenta barnet (Alnervik 2013, s 92).

Liknade resultat visar Ingela Elfströms (2013) doktorsavhandling. Elfström skriver att arbetet med pedagogisk dokumentation vidgar pedagogernas lyhördhet för vilket lärande som pågår. Hon har tittat på vilken sorts kunskap som produceras genom pedagogisk dokumentation och på vilket sätt den kan vara en grund för verksamhetsutveckling (Elfström 2013, s. 21). De nya styrdokumentens krav på dokumentation innebär, skriver Elfström, både ett dokumenterade av den egna verksamheten men även att varje barn kan få möjlighet till inflytande, utveckling och lärande. Därför har ett behov av nya filosofiska och teoretiska verktyg uppstått för att kunna möta uppdraget med att både föra förskolans kultur och erfarenhet vidare och samtidigt ta vara på barns egna drivkrafter, deras sätt att lära och skapa mening (Elfström 2013, s. 18). I avhandlingen har Elfström studerat vad ett immanent, tillblivelseontologiskt perspektiv kan ge för tillägg till pedagogisk dokumentation. Immanensfilosofin handlar om att försöka stanna i händelsen, i nu-ögonblicket och att försöka se nya förbindelser som attraherar varandra i materialet (Elfström 2013, s. 143). Studien visar att det är i händelseögonblicket som det ibland uppstår aha-upplevelser eftersom barn utforskar transdisciplinärt, dvs. inte delar upp och avgränsar sitt utforskande och sin lek i färdiga kategorier eller ämnen. Aha-upplevelserna skapar en förhöjd kraft som smittar av sig och sprider nyfikenhet och en lust att fortsätta arbeta. En förutsättning, menar Elfström, är att pedagogerna ser det unika och lärprocesserna i händelsen och inte enbart värderar och bedömer barnens kapacitet, färdigheter och kunnande. Elfström tar stöd i Deleuze och Guattaris tillblivelseontologiska och immanenta perspektiv för förståelsen av vad som händer i det lärande ögonblicket. Perspektivet kan i det pedagogiska dokumentationsarbetet göra pedagogerna ”känsliga för den affekt, vitalitet och intensitet som skapas i de pågående händelserna i det ögonblickliga” anser Elfström (2013, s. 266). Det immanenta perspektivet vidgar inte bara kunskaps- och lärandebegrepp menar Elfström, utan det ger även ett tillägg till ett yrkesspråk kring förskoledidaktik.

Pedagogisk dokumentation kan beskrivas som ett komplext arbete framhåller Alnervik (2013, s. 6) samtidigt som Elfström (2013, s. 261) visar att det är ett långsiktigt, krävande och omfattande projekt att arbeta med pedagogisk dokumentation. Även Christian Eidevalds (2013) undersökning visar på den problematik och svårighet som det kan innebära att arbeta med pedagogisk dokumentation. Eidevald beskriver hur svårt det kan vara att analysera filmat material när fokus ligger på pedagogernas förhållningssätt. Det finns en risk att pedagogerna letar efter fel istället för att lyfta det som gått bra (Eidevald 2013, s. 127). Intervjuer ett år efter projektets[4] slut visar att både förskolechef och pedagoger ser svårigheter i arbete med pedagogiskt dokumentation eftersom verkligheten består av omorganisationer, brist på planeringstid samt att pedagogers inställning till dokumentation och reflektion försvårar arbetet. Pedagogerna säger i intervjun att det finns svårigheter att organisera och arbeta i nya gruppkonstellationer. De anser även att handledning behövs regelbundet. Eidevalds slutsatser är att det tar lång tid att förändra ett arbetssätt. Handledning och kontinuitet i arbetslagen behövs samt en organisation som innefattar förutsättningar för att arbeta med pedagogisk dokumentation (Eidevald 2013, s. 132).

[4] *Eidevalds exempel bygger på projektet och kursen ”Analysera, utvärdera och utmana förskolepraktik med videokamera som stöd”.*

Svårigheter att arbeta med pedagogisk dokumentation verkar inte endast uppstå i svenska förskolesammanhang. Susan Alcocks (2012) studie om pedagogiskt dokumentationsarbete på några förskolor i Nya Zeeland visar likande resultat. Lärarna fann det svårt att få tiden att räcka till och dokumentationsarbetet kunde ibland kännas som en börda (Alcock 2012, s. 14-15). Även om lärarna fann det svårt att arbeta med pedagogisk dokumentation ansåg de att arbetssättet var ett ovärderligt verktyg för att lära sig mer om barn. Dokumentationerna låg som grund för diskussioner, reflektioner och planering för fortsatt arbete. Lärarna flyttade fokus från individuella mål för enskilda barn och de ansåg sig lära mer om barns lärande genom den pedagogiska dokumentationen. Arbetet blev roligare och barnen visade även på ett större intresse genom att återbesöka upplevelser genom bilder (Alcock 2000, s. 15-16).

Även om det kan uppfattas som problematiskt och svårt att arbeta med pedagogisk dokumentation finns det exempel på förskolor som med stöd av pedagogiskt dokumentationsarbete förnyat sin praktik och sitt sätt att reflektera om barn (Olsson 2014, s. 23, 26). I Liselott Mariett Olssons (2009; 2014) undersökning får vi följa några barns utforskande av en OH-apparat som pågick under ett år. Förskollärarna dokumenterade det barnen utforskade genom att fotografera, bilderna satts upp på väggen och blev en mötesplats där barnen samtalade och reflekterade. Förskollärarna observerade att barnen använde sina kroppar för att visa och upprepa vad de gjorde när bilden togs. Barnen återvände också till OH-apparaten och gjorde samma sak igen. Olsson utgick från Deleuze och Guattaris filosofiska teorier, som enligt Olsson utmanar ”föreställningen om igenkännande och representation där varje barn tilldelas en fast position och en förutbestämd utveckling, och där lärandet ses som en fråga om överföring och reproduktiv imitation” (Olsson 2014, s. 36). Det är även en filosofi där tänkandet skapas genom möten och relationer (Olsson 2014, s. 38). Olsson (2014, s. 107) undersöker också begreppet transcendental empirism och skriver att begreppet kan behövas för att beskriva det kollektiva arbete som sker på ute på förskolorna med att ompröva teorier och finna andra alternativa vetenskapliga metoder. Olsson såg i sin studie att förskollärarna inte förutbestämde lärandet, utan utgick från barnens frågor och vad som konstruerades (Olsson 2009, s. 146–148). Både förskollärare och barn blev på så sätt ömsesidigt involverade i processen av tillblivelser och förskollärarna började använda sig av olika teorier som inte utgick från redan fastställda normer och värderingar (Olsson 2014, s. 198).

I boken ”Varför pedagogisk dokumentation” beskrivs hur dokumentation kan användas som arbetsverktyg för att förändra det pedagogiska förhållningssättet och den pedagogiska praktiken (Lenz Taguchi 1997). Dokumentationen, menar Lenz Taguchi, kan visa på pedagogernas förhållningssätt men även vilka lärprocesser barnen är inne i (Lenz Taguchi 1997, s. 12). Förhållningssättet och barnsynen problematiseras av Lenz Taguchi ur ett konstruktionistiskt perspektiv där kunskap anses skapas i interaktion med omvärlden (Lenz Taguchi 1997, s. 17). Boken behandlar framför allt hur både barn och pedagoger kan bli medkonstruktörer av kultur och kunskap genom att synliggöra och reflektera över dokumentation. I den reviderade upplagan av boken skriver Lenz Taguchi (1997/2013, s. 5) att boken ännu är högaktuell eftersom det ligger stort fokus på att i ord, bild och tal dokumentera och utveckla förskolans verksamhet. Pedagogisk dokumentation måste inte vara kopplad till ”de kunskapsteoretiska, estetiska eller demokratiska målsättningar” som framkommer i litteratur eller diskussioner i relation till förskolorna i Reggio Emilia. Inte heller med de teorier och pedagogiker som förskolan präglas av, utan den visar främst hur vi just nu tänker om barns utveckling och lärande. Med den insikten, menar Lenz Taguchi, kan ett förändringsarbete med den egna praktiken påbörjas då ”ett arbete med pedagogisk dokumentation börjar alltid i mitten – mitt i den praktik som pågår” (Lenz Taguchi 1997/2013, s. 15).

Pedagogisk dokumentation ur ett konstruktionistiskt och postkonstruktionistiskt perspektiv

Pedagogisk dokumentation, som jag beskrivit den här, har utvecklats av forskare vid bland annat Stockholms Universitet. Forskarna har teoretiserat Reggio Emilias hållning till pedagogisk dokumentation utifrån ett konstruktionistiskt perspektiv, där pedagogen är medskapare av kunskap och intar ett utforskande arbetssätt (Dahlberg *et al.* 2001; Elfström *et al.* 2008; Lenz Taguchi 1997; 2000; Nordin Hultman 2004; Åberg & Lenz Taguchi 2005). Alnerviks (2013) och Elfströms (2013) studier visar att pedagogisk dokumentation utgår från andra teoretiska perspektiv än de som lägger stor vikt på barnens sociala och psykologiska utveckling. De visar även att pedagoger ibland kan uppfatta pedagogiskt dokumentationsarbete som svårfångat eftersom det har inslag av både filosofiska och teoretiska perspektiv som grund för reflektion och analys (Alnervik 2013, s. 129; Elfström 2013, s. 261).

Det konstruktionistiska perspektivet benämns ofta tillsammans med ordet social. Inom socialkonstruktionismen anses kunskap skapas i dialog och samspel mellan människor och omvärlden (Lenz Taguchi 1997, s. 17; Jonstoij & Tolgraven 2001, s. 29). Bjervås (2011, s. 77) har i sin doktorsavhandling utgått från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv där hon menar att föreställningen om barn formas i pedagogernas samtal, liksom att kunskap konstrueras av människor tillsammans. Pedagogisk dokumentation skapas när pedagoger talar, skriver och argumenterar eftersom det uppstår nya tankar och funderingar som leder till nya reflektioner (Bjervås 2011, s. 72). Ur ett konstruktionistiskt perspektiv ses kunskap som föränderlig och i ständig tillblivelse. Perspektivet betonar språket och mellanmänskliga relationer där att tala och kommunicera ses som kunskaper i ett socialt sammanhang men även på vilket sätt barnen ges möjligheter till kommunikation och relationsmöten (Dahlberg *et al* 2001, s. 35; Lenz Taguchi 2012, s. 12). Den pedagogiska dokumentationen uppstår här genom samtal mellan människor och dialogen blir centralt för hur utforskandet kan fortsätta.

Socialkonstruktionismen, med sitt starka intresse för sociala och mellanmänskliga relationer, vad som sägs och görs, räcker inte för att förstå barns lärande (Hekman 2008 i Palmer 2010, s. 58). Det kan vara lätt att glömma bort vad som händer mellan barnen och det materiella. Det postkonstruktionistiska perspektivet ser material och miljö som agentiska och aktiva i sig själva, dvs material och miljö ses som igångsättare vilka bidrar till att saker och ting händer i processen (Hultman 2011, s 37). Med inspiration från pågående forskning inom exempelvis fysik, biologi och hjärnforskning blir det möjligt att betrakta relationellt lärande som något mer än det som händer mellan människor (Palmer 2010, s 59). Nya relationer uppstår ständigt mellan kroppen och omgivningen. Människan påverkas både av värme, snö och regn, datorer, cyklar och mobiltelefoner vilket gör att det kan vara svårt att dra en gräns mellan vad som tillhör kroppen och vad som är yttre påverkansfaktorer (Hultman 2011, s. 31 Palmer 2010, s. 60). Med ett postkonstruktionistiskt perspektiv blir det möjligt att se till alla olika former av relationer som uppstår mellan miljön och det materiella samt vad som uppstår mellan individ och miljö (Hultman 2011, s. 38). Lenz Taguchi menar att tillägget är nödvändigt för att se barns lärprocesser på andra sätt än de på ”förhand skisserade kognitiva konceptuella mognadsstadier som bara tycks äga rum i det individuella barnets medvetande” (Lenz Taguchi 2012, s. 143).

Intra-aktivt pedagogiskt perspektiv

Det postkonstruktionistiska perspektivet gör det möjligt att se även miljö och material som agentiska. För att ytterligare förstå lärandet och vad som uppstår i mötet mellan barn och pedagogisk dokumentation har Hillevi Lenz Taguchi utarbetat ett perspektiv, intra-aktivt pedagogiskt perspektiv. Det perspektivet baseras på och har utvecklats genom kreativa möten mellan den Reggio Emilia inspirerande pedagogiska praktiken och ”olika samtida teoretiska förskjutningar inom pedagogisk filosofi, samhälls- och utbildningsvetenskap” (Lenz Taguchi 2010, s. 129). Det här avsnittet kommer att behandla pedagogisk dokumentation ur ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv.

I sin bok *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent – introduktion till intra-aktiv pedagogik* (2012) formulerar Lenz Taguchi det hon kallar för *intra-aktiv pedagogik.* Begreppet är hämtat ur Karen Barads[5] teori *agentiskt realism* (Lenz Taguchi 2012, s. 14). Termen int*ra*-aktion och int*er*-aktion ska inte ses som jämförbara. Intra-aktion har sina rötter från fysikens terminologi och beskriver relationer, mänsklig som omänsklig, mellan vilken organism eller vilken materia som helst. Inter-aktion beskriver relationer mellan minst två personer eller mellan subjekt och objekt som tydligt skilda från varandra (Lenz Taguchi 2012, s 15). Lenz Taguchi skriver att det är själva intra-aktionen som är intressant, dvs det som uppstår och produceras som en effekt är en process av samkonstituerande (Lenz Taguchi 2012, s. 15).

Det centrala i det intra-aktiva pedagogiska perspektivet är att även saker och ting har kraft, agens och makt, inte bara människan. Intra-aktiv ska, som nämnts ovan, inte förväxlas med inter-aktiv eftersom inter-aktiv ser till de interpersonella relationer som uppstår mellan människor, medan intra-aktiv ser till relationer mellan vilken organism som helst och det materiella. Inget kan leva av sig självt utan att intra-agera med andra organismer, exempelvis kan vi inte leva utan syre eftersom vi behöver vår ”livskraft” (Lenz Taguchi 2010, s. 133–134). Det materiella kan få agens och bli *performativa agenter*[6] ”i sin intra-aktivitet med andra ting eller levande organismer” (Lenz Taguchi 2012, s. 134). Det är inte meningen att bortse från det sociala, utan det handlar om att vidga blicken och se till det materiella och det sociala samtidigt (Skolverket 2012, s. 27). En förutsättning för lärandet är att kunskap och kunskapande ses som en interagerande aktiv process, där kunskap konstrueras både socialt och kulturellt (SOU 1997:157, s. 50). Utifrån ett intra-aktivt pedagogiskt synsätt får kunskapssyn och förhållningssätt stora konsekvenser för hur vi ser på undervisning och lärande menar Lenz Taguchi (2012, s. 134). I en intra-aktiv kunskapssyn framstår lärandet som en följd av intra-aktiva möten mellan ting, omvärlden, levande organismer och människor, såväl kroppsligt som språkligt eftersom vi människor är sammanflätade med och ömsesidigt beroende av resten av världen för vår existens (Lenz Taguchi 2012, s. 138). Malaguzzi ansåg att det handlar ”om att göra lärandeprojekt med barnen” (i Lenz Taguchi 2012, s. 89); för att förstå hur barn tänker om exempelvis staden måste förskolan göras *havande* med staden. Det görs genom att planera och organisera aktiviteter och material som relaterar till exempelvis staden, samt genom att använda pedagogisk dokumentation kreativt och låta den genomsyra hela förskolan (Lenz Taguchi 2012, s. 89).

---

[5] *Feministisk fysiker och vetenskapsteoretiker*

[6] *Performativitet kan förklaras med agerande och handlande (Butler 2004 i Palmer 2011, s. 40).*

Lenz Taguchi (2010, s. 131) beskriver lärandet som rhizomatiskt; ”lärandet har ingen förinställd kurs – det är rhizomatiskt. Det kan börja vart som helst och ta vägen vart som helst”. Rhizom är ett biologiskt begrepp för vissa växters rotsystem exempel vitsippor, ormbunkar och näckrosor. Rhizomen, som består av lökar och knölar, breder ut sig horisontellt och inte vertikalt som trädrötter. Den har ingen början eller slut och nya växter dyker upp på oväntade platser. På så sätt är rhizomen alltid i mitten, emellan eller mellan ting (Lind 2010, s. 48; Unga 2013, s. 25). För kunskapssynen på lärandet innebär det att liknelsen med rhizomatiska processer ser bortom det förutbestämda och förgivettagna och mellan det materiella. Malaguzzi menade att genom återbesökandet av barnens frågor och pedagogernas dokumentationer uppstår nya frågor och tankar som kan utforskas, ”då kommer de här frågorna och problemställningarna att spridas som virus eller komplicerade rotsystem i olika riktningar” (Lenz Taguchi 2012, s. 89). Det rhizomatiska tänkandet kan vara ett stöd för att hålla projektet vid liv samt för att ge tillbaka dokumentation i olika former till barnen (Lenz Taguchi 2010, s. 135; 2012, s. 89, 136).

Utgångspunkten i beskrivningen av en intra-aktiv pedagogik hämtar Lenz Taguchi från Karen Barads onto-epistemologiska[7] termer. Barad definierar begreppet som ”studiet av kunskapspraktiker *i* varandet (Barad 2007, s 185 i Lenz Taguchi 2012, s. 42, Lenz Taguchis kursivering). Det innebär att kunskapandet och tillblivelser ses som sammanflätande. Det vill säga det går inte att ”särskilja *den* som lär sig från *det* hon eller han lär sig” (Lenz Taguchi 2012, s. 42, Lenz Taguchis kursivering). För lärandesituationer innebär det att det precis lika ofta och samtidigt pågår ett lärande mellan händer som gör, materiella ting, tänkande, kroppsligt kännande, begrepp och känslor (Lenz Taguchi 2012, s 43).

Det Barad benämner som onto-epistemologi har likheter med *immanensfilosofi* (Lenz Taguchi 2012, s. 90). Immanens är ett centralt uttryck i Deleuzes filosofiska resonerande om livets immanens (Colebrook 2010, s. xxi). Deleuze menade att tänkandet inte går att ställas mot världen, tänkandet är en del av världens ständiga förvandling. ”Att tänka är inte att återge livet, utan att förvandla och påverka det” (Colebrook 2010, s. xxi). I sammanhang kring pedagogisk dokumentation kan ett immanensfilosofiskt tänkande möjliggöra för att göra det pedagogiska dokumentationsarbetets lärprocesser varaktiga och hjälpa till att väcka nya tankar och att gå på djupet (Lenz Taguchi 2012, s. 90). Lenz Taguchi skriver att dokumentationen *befruktar* lärandeprocesserna och förskolan är *havande* med projektet, samtidigt som det sprider ut sig och fördjupas, i ett tillstånd av potentiell tillblivelse (2012, s. 90). Onto-epistemologi och immanensfilosofi kan båda kopplas ett tillstånd ”då det är möjligt att förstå lärandet och tillblivelse som sammanflätade processer” (Lenz Taguchi 2012, s 90).

Lenz Taguchi skriver att ”Pedagogisk dokumentation blir en aktiv förvandlingsprocess – såväl i själva arbetet med att observera och dokumentera, som när den pedagogiska händelsen aktualiseras i dokumentationen som en ny skapelse” (2012, s. 90). Det innebär att med utgångspunkt i en intra-aktiv pedagogik kan pedagogisk dokumentation inte användas i ett så kallad *reaktivt* syfte. Den kan alltså inte användas för att göra utvärderingar och jämförelser med mål. Pedagogisk dokumentation kan heller inte användas för att synliggöra vad som varit i ett *retrospektiv* vilket innebär att den inte kan används som en representation för att förstå vad som har hänt. Pedagogisk dokumentation används i en intra-aktiv pedagogik i ett *prospektiv*, det vill säga pedagogisk dokumentation är pedagogisk och ska användas framåtblickande. Det innefattar en ”aktiv etik”, ett förhållningssätt och kommunikation som skapar lärandesituationer tillsammans, till skillnad mot exempelvis barnobservationer med diagnostisk utgångspunkt. Pedagogisk dokumentation är i ständig rörelse och påverkar den praktik som är i tillblivelse, men ska inte uppfattas som en linjär rörelse (Lenz Taguchi 2012, s. 91).

[7] *Ontologi är teorier om varandet och epistemologi är teorier om kunskap och vetande.*

Den prospektiva rörelsen har Lenz Taguchi (2012, s. 92) delat upp i en *cirkulär* rörelse och en *horisontell* rörelse. Den cirkulära rörelsen beskrivs med att den saktar ner och återupplever dokumentationen för att möjliggöra en läsning av det som händer. En dämpande cirkulär rörelse behövs för att kunna urskilja den intra-aktivitet som pågår. Den horisontella rörelsen beskrivs som viktig eftersom den snabbar på och föreslår något nytt. Båda rörelserna går hand i hand och ska inte skiljas från varandra utan ska förstås som en blandning av nutid, dåtid och framtid – allt på samma gång, sammanflätat, rhizomatiskt och ömsesidigt beroende av varandra (Lenz Taguchi 2012, s. 93). Lenz Taguchi menar att rent konkret så dokumenterar pedagogen det som pågår, dokumentationen ”läggs upp på bordet” för att återbesökas och återupplevas igen. Dokumentationen ska och kan inte betraktas som ett resultat, reaktiv, inte heller som en redogörelse för vad som har hänt, utan dokumentationen kan snarare ses som en pågående varaktighet, det vill säga prospektiv (Lenz Taguchi 2012, s. 93). Vidare skriver Lenz Taguchi att i ett pedagogiskt rum sker hela tiden förskjutningar i kraften mellan cirkulära och horisontella rörelser. Den nedåtsaktande cirkulära rörelsen möjliggör ett återbesökande av en händelse och kan leda till nya innovativa sätt att tänka och göra. Den cirkulära rörelsen möjliggör en fördröjning mellan perception, tanke och handling. Det kan ses som en omkodning av tankar som öppnar upp för hur vi förstår relationer, konkreta material etc, vilket kan leda till innovation och kreativitet (Lenz Taguchi 2012, s. 95). Den snabbare horisontella rörelsen föreslår något nytt och blir en vändpunkt för tanken och görandet. Det uppstår hela tiden förskjutningar i kraften mellan de cirkulära- och horisontella rörelserna. Ibland uppstår flyktlinjer (Deleuze & Guattari 1987, s. 88–89 i Lenz Taguchi 2012, s. 96). Flyktlinjen kan beskrivas med att varje kropp bär ”på möjligheter att öppnas upp för en flyktlinje som skulle kunna förvandla den till någonting annat” (Colebrook 2010, s. xx). Den fungerar som en positiv kraft som kan skapa möjligheter för nya tankar och nya lärandesituationer. Lenz Taguhi (2012, s 97) betonar att pedagogerna bör uppmärksamma flyktlinjer och ha dem i beaktning i planerandet av lärandesituationer med barnen. Båda rörelserna behövs understryker Lenz Taguchi (2012, s. 98), för mycket av det ena eller det andra kan skapa antingen kaos eller stelbenthet. Malaguzzi menade att teori och praktik hör ihop och gjorde en liknelse med en cykel. Den ena pedalen är teori, den andra pedalen är praktik och för att komma framåt behövs båda tramporna trampas på (Vecchi 2010, s. 49). Cirkulär och horisontell rörelse behövs båda för att ”den metodologiska cykeln” ska komma framåt. Likaså behövs diskurser och teorier ”trampas” på för att styra praktiken.

I en intra-aktiv pedagogik används i första hand inte dokumentationen i efterarbetet. Den används i stunden, i den lärandeprocess som pågår och är en medaktör i såväl cirkulära och horisontella rörelser. De prospektiva rörelserna bidrar till repetition och återgestaltning men även till att sätta nya tankekonstruktioner i rörelse (Lenz Taguchi 2011, s. 112). Arbetet med pedagogisk dokumentation utifrån en intra-aktiv pedagogik skiljer sig från dokumentation som visar på barns begränsningar, utvecklingsfaser och sociala förmåga. Om vi ska lära oss ”av det flöde av verklighet som pågår behövs dokumentationen” menar Lenz Taguchi (2011, s. 113). Det immanensfilosofiska perspektivet hjälper till att förstå arbetet med pedagogisk dokumentation där dokumentationen ses som en performativ agent. Det blir då möjligt att se vad som uppstår i en intra-aktivitet mellan frågor, ord, fantasier och ting. Inte för att dela upp och kategorisera utan för att lättare se och förstå vad som uppstår i flödet mellan saker och ting, tankar och lärprocesser.

Syfte och frågeställningar

Arbetet med pedagogisk dokumentation är enligt forskningen inte helt problemfritt, förskollärare upplever det svårt att veta hur och vad som ska dokumenteras (Alcock 2012; Eidevald 2013). Kritiska röster undrar om barnen verkligen blir sedda eller om de bara blir objekt för förskollärarnas dokumenterande (Bath 2012; Elfström Pettersson 2013; Emilson & Pramling Samuelsson 2014). Men forskningen visar även på goda exempel där förskollärarna ”lyckats” och den pedagogiska dokumentationen blir ett levande dokument där barnen blir subjekt och dokumentationsarbetet leder till en god kvalité (Alnervik 2013; Elfström 2013; Olsson 2009; 2014). I den är uppsatsen ska konceptet pedagogisk dokumentation förstås med att den används för att driva det pedagogiska arbetet framåt utifrån ett prospektivt förhållningssätt. En intra-aktiv pedagogisk teori kan enligt Lenz Taguchi hjälpa till att djupare förstå det lärande som uppstår mellan barn och den pedagogiska dokumentationen.

Föreliggande studie utgår från tre frågeställningar som undersöker vilka möjligheter barn ges att återbesöka dokumentation och vad som uppstår i mötet dem emellan. Den teoretiska hållningen tar avstamp i ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv, där undersöks på vilket sätt det prospektiva perspektivets rörelser kan bidra till en ökad förståelse vid återbesök av pedagogisk dokumentation.

Syftet är att undersöka vilka möjligheter barn ges att återbesöka pedagogisk dokumentation och vad som uppstår mellan barn och pedagogisk dokumentation. För att förstå och sätta ord på vad som uppstår i mötet dem emellan har jag prövat på vilket sätt den intra-aktiva pedagogikens perspektiv och de prospektiva rörelserna kan bidra till en ökad förståelse.

Till hjälp har jag använt mig av följande frågeställningar:

- På vilka sätt ges barnen möjlighet att återbesöka dokumentation?
- Vad uppstår i mötet mellan barnen och den pedagogiska dokumentationen sett utifrån en intra-aktiv pedagogisk utgångspunkt?
- På vilket sätt kan en intra-aktiv pedagogisk utgångspunkt bidra till en ökad förståelse för återbesök av pedagogisk dokumentation?

Metod

Val av metod

Uppsatsen utgår från kvalitativ metod vilket innebär att jag som forskare strävat efter att få en så mångfacetterad bild som möjligt av situationen. Jag har använt mig av semi-strukturerad-intervju, deltagande observation och filmning (jfr Watt Boolsen 2007, s. 75). Kvalitativ metod ser till samband, meningar och innebörder snarare än till statistiska verifierbara samband. Den beskrivs även som en tolkande forskning med innebörden att bidra till en mer generell förståelse av ett fenomen och till att bredda den tolkningsrepertoar som vetenskapen har tillgänglig (Alvehus 2013, s. 20-22). Tolkningen blir därmed knuten direkt till den teori och de val av problem som jag lyfter fram här och kan bidra till ”att utveckla vårt sätt att betrakta vår omvärld och bidra med en mer nyanserad förståelse av den” (Alvehus 2013, s 23). Kvalitativa analysmetoder kritiseras dock för att urvalet av data sker godtyckligt, att undersökningen är svår att upprepa och att det kan uppstå brister i analyserna (Watt Boolsen 2007, s. 52).

Metoden jag har använt mig av benämns som deltagande observation vilket innebär att jag deltagit i de sammanhang som studien avser. Metoden används för att observera vad som händer i den situation man befinner sig i samt att forskarens upptäckter av det som undersöks ska redogöras (Bryman 2002/2011, s. 377–379). Syftet med deltagande observation är att kunna beskriva vad människor gör och säger i ett för dem naturligt sammanhang, till skillnad mot exempelvis sociala experiment där situationen medvetet formas för att kunna utforska hur människor reagerar (Fangen 2005, s. 33). Som forskare i en deltagande observation förflyttas rollen mellan att observera och att delta vilket innebär att forskaren måste hitta ett bra sätt att förhålla sig till båda handlingsprinciperna (Fangen 2005, s. 30). Forskarens närvaro kan även förändra eller påverka situationer men forskaren förväntas inte göra samma handlingar som de som observeras även om metoden innefattar att forskaren deltar i ett socialt samspel med forskningssubjektet (Fangen 2005, s. 31). Att bli för lika eller ses som en fullvärdig medlem kan leda till en motsatt effekt och kan bidra till forskningsetiska problematiska situationer (Fangen 2005, s. 32).

Urval och avgränsningar

De tre förskolor jag kontaktade har alla arbetat med pedagogisk dokumentation som reflektionsverktyg under många år. Jag tog den första kontakten via mejl där jag berättade om mitt arbete, syfte och vad som skulle observeras. Cirka en vecka senare ringdes personerna upp och vi pratade om hur de arbetar med pedagogisk dokumentation. Jag valde sedan ut en avdelning för att begränsa studien. Tillvägagångssättet kan benämnas som att det gick strategiskt till (jfr Alvehus 2013, s. 67) eftersom förskollärarna på de förskolor som valdes är insatta i och arbetar projektinriktat med pedagogisk dokumentation.

Undersökningspersoner och undersökningsmaterial

Förskolan som valdes ut för undersökningen har under många år arbetat i projekt och använt sig av pedagogisk dokumentation som reflektionsverktyg. Jag valde att förlägga min studie på de äldsta barnens avdelning där barnen är i åldern 3,5-6 år. På avdelningen arbetar tre förskollärare, Kajsa är

lärare 1-7år med svenska och samhällsorienterad inriktning och har under sina 10 år bara arbetat inom förskolan, Sara har arbetat i 8 år och är utbildad lärare för grundskolans tidigare år och är behörig för förskola upp till år 6, Linn är förskollärare och har arbetat 3,5 år.

Förskolan har fyra åldershomogena avdelningar och de 23 äldsta barnens avdelning består av 4 rum. I rummen är alla bord, stolar och hyllor med material i barnens höjd. Ateljén är det första rummet man kommer in i. Direkt innanför dörren finns en stor dokumentationsplats med fotografier på platser som barnen har besökt i ett årslångt projekt om staden. Just nu fokuseras projektet på naturen i staden. På dokumentationstavlan finns det små utklippta fotografier på barnen som de själva kan flytta mellan platsfotografierna. Bredvid dokumentationstavlan hänger projektsammanställningar från tidigare läsår. Nedanför dokumentationsväggen står ett bord med material från skogen samt plastdjur som föreställer djur som bor i skogen. Även där finns små bilder av barnen fastsatta på rundstavar, ca 10 cm långa. I rummet finns ett stort bord som används för ateljéarbete. Intill väggen står en byrå med barnens lådor, papper, pennor, pärlor, saxar, lim med mera. Ovanför lådorna hänger dokumentation från när barnen tecknade av en valfri plats i skogen och ett fotografi på när de gick tillbaka till platsen och jämförde med sin teckning. Lite längre in i rummet finns en hylla med vattenfärg och penslar. På ett bord står krukor med planteringar som barnen gjort och på väggen finns en påbörjad dokumentation med fotografier från när de planterade. Där finns även en dokumentationsplats (som var tom vid mitt första besök) med endast en text ”Vad för natur finns det i staden?”. På en vägg sitter även boklister med faktaböcker och nedanför står två korgstolar samt ett litet bord.

Rummet till höger signalerar rollek i form av utklädningskläder och restaurang. En stor golvyta används bland annat till dans och samlingar. På väggen sitter ett stort papper där det står ”kompistavla”. Runt omkring ordet kompis finns bilder och text på hur man är en bra kompis. Det är en del i avdelningens trygghetsplansarbete.

I rummet till vänster om ateljén finns en syateljé, en hylla med pussel och spel och en hylla med barnens pärmar. Det finns även en dator, diskbänk och byrå med pedagogernas papper och dylikt. Barnen äter vid tre bord och tar sin mat från ett buffébord. På buffébordet finns det vid observationstillfället magneter och små plastinsekter som plockas undan vid matsituationen.

Från det ovannämnda rummet kommer man in i det fjärde rummet. Här finns hyllor med byggmaterial samt en matta och tresatsbord att bygga på. På ett av borden står det två modeller i papier-maché på byggnader som finns i staden. I rummet finns även ett legobord och en hylla, där pågående legokonstruktioner sparas. Det finns även ett ljusbord med fotografier på OH-plast, även de på besökta platser. På väggarna hänger dokumentationer från projektets tidigare år och även här finns det små figurer av barnen själva på rundstavar.

Genomförande

När förskola och avdelning valts ut för uppsatsens undersökning bokades en träff in med arbetslaget. Jag berättade då mera om undersökningen och arbetet med magisteruppsatsen. Samtidigt lämnades ett brev till föräldrarna där undersökningen beskrevs samt en tillåtelseblankett för att få filma deras barn (se bilaga 1). Arbetslaget intervjuades för att få en bakgrund till vad projektet de arbetade med handlade om samt hur barnen återbesökte dokumentation på andra sätt än genom det verbala språket. Vid intervjutillfället var endast två av tre förskollärare närvarande, då en var sjuk. Observationerna i barngruppen gjordes under tre förmiddagar. Vid besök ett och två var två förskollärare inne med halva barngruppen. När barnen började bli klara med att undersöka kameran, stativet och vem jag var så

samlade förskollärarna barnen och samtalade om vad de gjorde förra gången för att sedan berätta vad de skulle göra denna gång. Besök tre flyttades fram på grund av sjukdom hos förskollärarna vilket innebar att jag inte hade tillgång till filmkameran utan valde att filma med min iPad. Jag återvände ytterligare en gång till förskolan för att fotografera deras dokumentations och reflektionsplatser.

För att få en bakgrund till hur förskollärarna såg på återbesökande av dokumentation ställde jag några intervjufrågor. Intervjun var utformad som en semistrukturerad intervju med förutbestämda öppna frågor som förskollärarna hade möjlighet att påverka (jfr Alvehus 2013, s. 83). Intervjun upptogs som ljudinspelning och transkriberades sedan till text. Jag valde att spela in samtalet eftersom en inspelning återger samtalet ordagrant till skillnad mot om jag hade antecknat vad som sades. Samtalet flyter även på bättre vid inspelning än om jag antecknat och hade varit tvungen att be intervjupersonerna stanna upp för att hinna med att skriva ner allt. Vid anteckning är det även lätt att skriva andra ord och begrepp än vad som egentligen sägs. Vid transkriberingen valde jag att inte ta med pauser, hummanden och upprepningar. Inom kvalitativ ansats anses intervju vara en viktig metod som ger tillgång till hur andra människor ser på saker och ting (Alvehus 2013, s. 86).

Barnen valde jag att observera genom att filma. Detta för att kunna fånga ”idéhandlingar och förändringar i skeendet” (Wehner-Godée 2000, s.74). Film som observationsmaterial ger möjlighet att studera en situation på nära håll samtidigt finns en risk med att filmkameran och observatören påverkar situationen och att det sägs och sker andra saker än om filmkameran eller jag inte varit närvarande. Användandet av filmning innebär även att vara lyhörd för hur barnen ställer sig till att bli filmade. Därför fick de bekanta sig med filmkameran och stativet innan själva observerandet började. Medan kameran filmade skrev jag ner stödanteckningar och mina reflektioner av stunden. Filmkameran visades sig ha för litet minneskort, vilket gjorde att jag inte kunde filma under hela den stunden jag var där. Då gjordes valet att fortsätta filma med iPad. När jag gick över till att filma med iPaden var jag tvungen att hålla den i handen och då antecknade jag inte. Filmsekvenserna transkriberades sedan till text i en trespaltdokumentation.[8] Genom att göra om filmsekvenser till text skärps seendet och lyssnandet. Det öppnar även upp för att kunna göra olika läsningar av dokumentationen och göra teoretiska tolkningar (Wehner-Godée 2011, s. 48, 61). Avdelningens rum och dokumentationsplatser fotograferades med digitalkamera.

Databearbetning och analysmetod

Det är inte möjligt att fånga allt genom observation, vilket inte heller är min avsikt. En film eller en nedskriven observation kan bli väldigt lång och innehålla mycket vilket gör att det kan bli svårt att analysera och komma ner på djupet. För att skapa kunskap utifrån observationerna konstruerades *snitt*[9], det vill säga vissa delar valdes ut för att transkriberas. Snitten är bara en liten skärva av vad som hände under observationstillfället och rör sig om bara några få minuter. Vilka snitt som skulle transkriberas valdes utifrån där jag gjorde en läsning som svarade upp mot syfte och frågeställningar. Snitten består av en utvald del av alla observationer som samlats in men säger något om vad som pågår och i viss mån vad som håller på att ske. Snitten gjorde det möjligt att flytta fokus till att se

[8] *Ett papper delas in i tre kolumner som sedan fylls med text om vad som exempelvis sägs och görs. Jag valde rubrikerna gör, säger och mina reflektioner.*

[9] *Snitten kan liknas med att tunna skivor av det dokumenterade materialet väljs ut och utgör ett nedslag som visar vad som pågår här och nu i en specifik situation (Skolverket 2012, s 42).*

intra-aktioner mellan olika kroppar och materialiteter från det intra-personella perspektivet vilket endast ser vad som uppstår mellan människor (Lenz Taguchi 2012, s. 70). För att skapa snitten ur filmobservationerna har jag använt mig utav spaltdokumentation som verktyg vilket gör det möjligt att få ett underlag för att se och försöka förstå händelseförloppet. Den öppnar också upp möjligheten att gå emellan de olika spalterna och uppmärksamma olika fokus. En spaltdokumentation kan ligga till grund för diskussion om vad som skett och gör det möjligt att gå vidare (Wehner-Godée 2011, s. 54). Spaltdokumentationerna är sedan omskrivna igen i löpande text för att göra det lättare att läsa och förstå händelseförloppet. Intervjun med förskollärarna har jag transkriberat på så sätt att jag har lyssnat på ljudupptagningen och skrivit ner vad som sägs. Jag valde bort pauser, hummanden, upprepningar och ord som inte tillförde något till intervjuns innehåll.

Som analysbegrepp har begreppen *performativa agenter, cirkulär rörelse och horisontell rörelse* använts. Ur det empiriska materialet har jag valt ut olika skeden ur dokumentationsprocessen: ett där barnen arbetar med reflektionshörnets dokumentationstavlor. Ett annat snitt handlar om en flickas berättelse om naturbordet. Jag har även valt att göra observationer av två av avdelningens reflektionsväggar samt naturbordet.

Forskningsetiska aspekter

Enligt forskningsetiska regler ska deltagarna informeras och samtycka till forskning. För min studie innebar det framförallt att barnets vårdnadshavare var tvungen att godkänna om barnet får delta i forskningen (Vetenskapsrådet 2011). Innan studien startade lämnades en blankett ut till vårdnadshavarna för samtycke till att deras barn fick vara med på film i undersökningen (se bilaga 1). Blanketten innehåller en kort redogörelse för vad jag ska undersöka och hur filmen kommer att hanteras (jfr Vetenskapsrådet 2011, s. 43–44). Undersökningen är en öppen observationsstudie (jfr Vetenskapsrådet 2011, s. 42), det vill säga att deltagarna, barnen och förskollärarna, har fått veta innan att jag ska komma och filma dem.

Totalt kom 12 barn och 3 förskollärare att medverka i studien. Inom forskningsetiken ingår krav på att deltagarna erbjuds rätten att vara anonyma (Lindgren & Sparrman 2003, s. 66). Därför har alla medverkande fått fingerade namn för att de inte ska kunna identifieras. I undersökningen har jag tagit hänsyn till sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och hanterat materialet konfidentiellt (Vetenskapsrådet 2011, s. 66-67). Alla filmer och bilder har sparats på ett enda ställe för att minimera risken att spridas vidare och dessa kommer att förstöras efter arbetets slut.

Alla studier som inkluderar barn väcker frågor om etik, metodologiska och praktiska frågor. Barnen i studien gjordes delaktiga i processen genom att de blev informerade innan av förskollärarna att jag skulle komma och att de skulle bli filmade. Vid varje observationstillfälle svarade jag på barnens frågor och lät dem undersöka filmkameran och kamerastativet innan aktiviteten kom igång. Ipaden, digitalkameran, mitt block och penna intresserade inte barnen på samma sätt som filmkameran och kamerastativet.

Filmkameror skiljer sig från papper och penna vilket gör det extra viktigt att vara uppmärksam på vad barnen uttrycker genom tal och kroppsspråk för att kunna avbryta filmningen om barnen visar misstycke (Robson 2011, s 183). Genom att filma barnen kommer man dem nära vilket gör att det finns en risk att kränka någons integritet. Därför krävs det stor närvaro och lyhördhet hos den som filmar för att avbryta om det så behövs (Robson 2011, s. 186). Under mitt besök på förskolan var det

ett barn som tydligt visade att hen inte ville bli filmat. Barnet stannade upp, blev tyst och gick ifrån dokumentationsplatsen. Jag valde att sluta filma, berättade att jag inte filmade hen mera och att jag såg att hen inte tyckte om det. Den filmsekvensen raderas på en gång och har inte ingått i det material som analyserats (jfr Eriksson *et al* 2013, s. 146).

Studiens kvalitet

Det insamlade materialet gjorde det möjligt att analysera utifrån de teoretiska perspektiv som jag valt för uppsatsen. Utifrån ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv har jag sett att jag som observatör har inverkan på situationen. I de förbindelser som uppstår mellan mig, barnen och kameran är det omöjligt att avskilja ”det kunskapande subjektet från det studerande objektet och den kunskap som genereras som en effekt av händelsen” (Lenz Taguchi 2012, s. 63). Observationerna kan därmed inte förstås som något som är lösgjort från materiella diskursiva kopplingar; genom den pedagogiska dokumentationen flätas kunskapsproduktionen samman med händelsen, filmen, diskurser osv. Det som uppstår i en intra-aktion kan benämnas som fenomen, där begreppet fenomen består av ”specifika intra-aktioner mellan människa och icke människa” (Barad i Lenz Taguchi 2012, s. 63). Lenz Taguchi menar att ”med ett sådant synsätt måste den binära uppdelningen teori/praktik betraktas som upplöst och/eller överskriden” (Lenz Taguchi 2012, s. 63). Därför blir den här studien min läsning av händelserna. Det är alltså min och enbart min läsning av var det ”hettade till” och var jag kunde utläsa utifrån de teoretiska perspektiven. Om jag tillsammans med förskollärarna och/eller barnen hade tittat på filmsekvenserna och valt ut snitt hade det troligen blivit andra snitt, andra analyser och en helt annan studie.

Kvalitativa undersökningar kritiseras ibland för att de är svåra att upprepa (Watt Boolsen 2007, s.52). Rimligheten i studien kan diskuteras (jfr Eriksson *et al* 2013, s. 143) eftersom undersökningen är gjord på en förskoleavdelning där förskollärarna är insatta i arbetet med pedagogisk dokumentation och använder sig av arbetssättet tillsammans med barnen. De ser även den inre miljön på avdelningen som viktig i reflektionsarbetet. Studien visar inte på om det är ett vanligt förekommande fenomen på svenska förskoleavdelningar och därför går det inte att garantera att studien skulle ge liknande resultat på en annan förskoleavdelning. Däremot kan syfte och frågeställningar användas för att undersöka på vilket sätt barnen ges möjlighet att återbesöka dokumentation. Dokumentationerna av händelser på avdelning kan även de analyseras utifrån en intra-aktiv pedagogik. Studiens noggrannhet är hög eftersom begrepp inom en intra-aktiv pedagogisk praktik har analyserats tillsammans med det insamlande materialet (jfr Eriksson *et al* 2013, s. 105).

Metoddiskussion

Deltagande observation och filmning visade sig vara fungerande metoder för att se på vilket sätt barn och pedagoger arbetar med och återbesöker pedagogisk dokumentation. Mitt metodval gjorde det möjligt att komma barnen nära och få ta del av deras samtal (jfr Fangen 2013, s. 31). Filmning som observation visade sig vara en metod som gjorde det möjligt att gå tillbaka och analysera händelsen flera gånger. En miss jag gjorde var att inte i förväg ta reda på vilken storlek det var på kamerans minneskort vilket gjorde att jag inte kunde filma under hela observationstillfället med samma kamera. Jag kan i efterhand se att jag borde varit mer förtrogen med kamerans ljudupptagning samt placerat kameran närmare barnen.

Genom att se barnen, materialet, miljön, förskollärarna, filmkameran och mig själv som agenter som bildar ett nätverk och inte som separerade objekt påverkas hela forskningsprocessen. Det handlar då exempelvis inte om hur filmkameran påverkar barnen utan vad som uppstår tillsammans med filmkameran och barnen. Filmkameran blir inte ett separerat objekt utan någonting som är en del i sammanhanget (Eidevald 2014, s. 87). Detta synsätt innebär att jag som forskare inte kan bestämma och ha kontroll på det materiella utan även det materiella påverkar och styr vad som blir möjligt att göra och tänka (jfr Eidevald 2014, s. 86; Fangen 2013, s. 31). Filmkamerans närvaro hade betydelse för barngruppen jag observerade. Barnen behövde bekanta sig med kameran och kamerastativet innan aktiviteten börjande. Kamerans närvaro, och min, påverkade hur barnen agerade med materialet och kanske påverkade kamerans placering vid reflektionsplatserna på vilket sätt de inter-agerade med dokumentationsmaterialet. Vad hade uppstått om kameran inte varit där? Om jag istället valt att observera på ett annat sätt?

Användandet av trespaltdokumentation för att transkribera filmobservationerna gjorde det möjligt att synliggöra i text vad som sagts och gjorts. Genom att återbesöka transkriptionerna flera gånger tillsammans med analysbegreppen kunde jag göra olika läsningar av situationen. De olika spalterna kunde läsas var för sig eller tillsammans. Intervjusvaren från förskollärarna har inte analyserats utan svaren användes för få en inblick i hur de arbetar med pedagogisk dokumentation och på vilket sätt barnen får återbesöka dokumentation.

Intervjun samt observationerna av reflektionsväggarna och naturbordet och spaltdokumentationerna utgjorde tillsammans en helhet som möjliggjorde ett analyserande där både barn, pedagoger, miljö och material kunde läsas som sammanflätande agenter och bidrog till att undersöka uppsatsens syftesformuleringar.

Att välja ut vilken del av observationerna som ska transkriberas och lämnas ut är en av observatörens största utmaning. Bilder är aldrig neutrala, de är bokstavligt och socialt konstruerade (Thomson 2008 i Robson 2011, s. 185). Som forskare och observatör är det mitt beslut vad som ska filmas men även vad som ska lämnas ut. Likaså är det jag som valde frågorna till intervjun. En forskare är inblandad i de situationer som uppstår och är således delaktig i skapandet av materialet och är egentligen inte fri att göra objektiva bedömningar av materialet (Adler & Adler 1994 i Lindgren & Sparrman 2003, s. 65). När det gäller maktrelationer är det inte möjligt att veta på vilket sätt jag och min roll som forskare påverkade vad förskollärarna sa under intervjun. Lenz Taguchi (2013, s. 38) skriver om maktbegreppet utifrån Michel Foucault. Makt anses ”produceras av varje enskild individ via ett förkroppsligat tänkande och handlande som i en specifik mening blir naturlig för oss i vissa sammanhang” (Lenz Taguchi 2013, s 38). Som forskare hade jag en annan position än förskollärarna vilken kan problematiseras på ett liknade sätt som Foucaults maktbegrepp. Jag kan ha påverkat dem, inte bara under intervjun utan även under observationstillfällena. Jag berättade att jag ville se på vilket sätt barnen fick återbesöka dokumentation. Hur mycket styrde jag dem i tanken och handling? Hur mycket ville de svara upp mot frågorna och styra in arbetet och samtalen på att återbesöka? Utifrån ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv kan jag ses som en performativ agent som med mina frågor hade makt att styra samtal och handling. Även om min ”makt” kan ha påverkat förskollärarna i de situationer jag närvarade så hjälper intervjumetoden till att göra en läsning av förskollärarnas förhållningssätt till att återbesöka dokumentation.

Forskarrollen kan ses som att den är, i jämförelse med förskollärarna, frånvarande från barnen. Forskaren har inget krav på sig att kontinuerligt delta i barnens vardag. Inte heller finns krav på att förmedla kunskap eller att lära barnen något. Som forskare kommer jag till förskolan och barngruppen en begränsad period och försvinner sen ur deras liv, till skillnad mot förskollärarna (jfr Fangen 2013,

s. 31; Lindgren & Sparrman 2003, s. 66). Rollen som forskare ska och kan alltså inte likställas med förskollärarnas roll i observationssammanhang men den metod jag använt mig av har vissa likheter med förskolans sätt att dokumentera. Med filmkameran fångar och observerat jag barnens agerande, vilket även pedagoger gör i sitt dokumentationsarbete. Skillnaden mellan forskare och pedagog är att forskaren bara kommer och gästspelar en kort stund. Under filmandets stund reflekterade jag inte så mycket över min roll. Jag var upptagen med att fånga barnens agerande utifrån mina syftesformuleringar. Jag deltog inte aktivt i samtalen men svarade på tilltal. Emilsson & Pramling Samuelsson (2014, s. 185) såg i sin studie att dokumentationsarbetet lätt ledde till att förskollärarna blev tysta observatörer. Likaså skedde med mig, vilket blev tydligast i exemplet *korg-skattgömmor och slajm-golv (se nedan).* Lindgren Eneflo (2014, s. 143) anser att det finns en risk att pedagogisk dokumentation kan bli en teknikalitet. Jag tänker att om pedagoger observerar på liknande sätt som en forskare så finns det stor risk att dokumentationsarbetet blir en teknik och inte ett relationellt samspel. Jag kan ändå inte sluta fundera på vilket resultat studien skulle ha fått om jag antagit en mer deltagande roll där jag aktivt agerat tillsammans med barnen (jfr Fangen 2013, s.31).

Resultat och analys

Uppsatsens syfte är att undersöka återbesök av pedagogisk dokumentation. Fokus ligger på att se på vilket sätt barn ges möjlighet för återbesök av dokumentation och vad som uppstår mellan barn och dokumentation. Utav det insamlade observationsmaterialet har några snitt valts ut för att analyseras djupare. Dessa analyseras med stöd av begrepp som återfinns inom den intra-aktiva pedagogiken. Jag har valt att analysera snittet utifrån begreppen *performativ agent, cirkulär rörelse, horisontell rörelse* och *flyktlinje*. Resultatet har även analyserats utifrån frågeställningen på vilket sätt en intra-aktiv pedagogik kan bidra till en ökad förståelse för återbesök av dokumentation.

Jag börjar med att återge delar ur intervjun med förskollärarna för att sen göra en beskrivning och analys av reflektionsväggen ”Vår stad” och naturbordet. Därefter kommer ett snitt och en analys av vad ett barn berättar för mig om vad man kan göra vid naturbordet. Sedan följer en beskrivning och analys av reflektionshörnet. För att närmare kunna undersöka och analysera vad som uppstår i mötet mellan barnen och den pedagogiska dokumentationen har jag valt ut två snitt som visar på hur arbetet kring reflektionshörnet kan gå till.

Förskollärarna berättar under intervjun att arbetet med projektet ”Vår stad” har pågått under flera år och att de nu fokuserar på naturen i staden. Förskollärarna säger att de vill skapa möten kring reflektion och dokumentation mellan barnen med hjälp av reflektionsplatserna och dess material. Reflektionsplatserna finns tillgänglig hela dagen så att barnen ska ha möjlighet att reflektera på egen hand. Förskollärarnas syfte med att ta in naturen är att barnen genom lek ska kunna återuppleva inne det de har upplevt ute eftersom naturbordet ger möjlighet att reflektera utifrån material från skogen och inte bara utifrån bilder. Förskollärarna menar att dokumentationen då kan bli en del av leken. Intervjun med förskollärarna ger en inblick i hur de betraktar begreppet *återbesöka* i relationen mellan barn, pedagogisk dokumentation och material. De återkommer flera gånger under intervjun till att dokumentationen är till för att barnen ska minnas, kunna återbesöka och återuppleva det de varit med om.

Reflektionsväggen ”Vår Stad” och naturbordet

Direkt till höger när man kommer in på avdelningen finns en plats för reflektion. Framför väggen står ett bord med saker föreställande natur: en grön matta som ska symbolisera gräs eller mossa, plastväxter, stenar, pinnar, stubbar, kottar och löv. Det finns även en korg med plastdjur som lever i skogen och en korg med fotografier på barnen fastsatta på rundstavar. Mitt på reflektionsväggen står rubriken ”Projekt Vår Stad”. Runt rubriken står förskolans värdeord. Här finns också text om projektets innehåll och erbjudande, exempelvis ljusbord, bygga hus, rödlera, papier-maché, utforska och upptäcka med alla sinnen. Det finns även ord som beskriver vad barnen kan göra: dokumentera själv, fotografera, teckna – hitta – utforska skogen, bygga – fotografera – skriva. Högst upp står ”reflektionsvägg barnen återvänder till platser i naturen – vi leker i skogen igen!”. På väggen står även två frågor ”Vad finns i vår stad?” och ”Hur ser processen ut?”. All text är handskriven utom rubriken. Nedanför orden finns fotografier från skogen som barnen har besökt och fotografier från en park. Fotografierna från parken visar träd, statyer och skulpturer. På dessa fotografier sitter fotografier i miniformat på barnen, fastsatta med häftmassa. Till vänster om tavlan sitter ett A3-papper med mål från Lpfö 98/10. En del mål är markerade med grönt. Under sitter bakgrund, syfte och frågeställningar

om ”Vår stad” - projektet. Där finns även tre sammanställningar från tidigare års arbete med staden-temat.

Analys av reflektionsväggen och naturbordet

I intervjun berättar förskollärarna att deras tanke med naturbordet är att barnen ska kunna minnas och återuppleva sitt möte med skogen samt att det blir ytterligare ett sätt för barnen att kunna reflektera på. Skogsmaterialet, djuren och minifigurerna är till för att leka och reflektera med. Ur ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv kan det konkreta materialet på naturbordet ses som performativa agenter som har agens och därmed kraft att sätta tankar, reflektioner och handlingar i rörelse. Lärprocesser kan på så sätt uppstå mellan barnen och naturbordets material.

Reflektionsväggen innehåller information om projektets innehåll både till barn, pedagoger och föräldrar. Texterna kan utifrån ett intra-aktivt pedagogisk perspektiv ses som performativa agenter, som när de läses blir agenter som sätter läsarens och lyssnarens tankar i rörelse vilka kan driva

projektet framåt. Genom att barn, pedagoger och föräldrar kan ta del av tavlans innehåll får reflektionstavlans texter liv och kan bidra till nya tankar och idéer.

På reflektionsväggen sitter fotografier på besökta platser i barnens nivå. Det finns även minifigurer av dem själva. Fotografierna, minifigurerna och barnen kan tillsammans intra-agera med varandra och på så sätt kan barnen minnas, återbesöka och få nya infallsvinklar som sätter olika tankar, idéer lärprocesser i rörelse och som kan driva processen framåt.

Korg-skattgömmor och slajm-golv

Vid mitt andra besök på avdelningen ber jag Fanny berätta för mig om reflektionsväggen och naturbordet medan jag filmar. Fanny väljer att berätta om naturbordet. Hon rör sig runt bordet och berättar samtidigt som hon plockar med minifigurerna, kottarna och rådjuren som ligger på bordet. Fanny börjar med att berätta att kottarna kommer från skogen som de har besökt. Hon fortsätter att säga att man kan leka att man plockar kottar och ta med dem hem. Hon tar upp flera stenar och väger dem i händerna och visar vilken som är lättast. Skålarna på bordet kan fungera som skattgömmor berättar hon. De kan även användas till att lägga mat i, i form av plastdjur och kottar. De konstgjorda löven på bordet kan användas för att gömma sig bakom men även som sallad. Fanny går till stubbarna som står på golvet. Hon ställer sig på en stubbe och säger: ”De här stubbarna kan man göra så här på. Men man får inte göra så hära. Det här kan vara slajmet, men man får inte nudda slajmet. Man får gå på de hära. Så kan man göra med stubbarna”.

Analys av korg-skattgömmor och slajm-golv

Materialet på naturbordet kan ses som performativa agenter som ligger och väntar på att något ska ske. När Fanny börjar agera med sakerna uppstår utifrån ett prospektivt perspektiv en cirkulär rörelse. Det vill säga att i mötet mellan agenterna (naturbordets material) och Fanny uppstår en intra-aktion som genom berättandet tar form genom att hon minns besöket i skogen. Hon börjar berättandet med att säga att sakerna kommer från skogen och att de har tagit med sig det hem. Den intra-aktion som uppstår mellan sakerna på naturbordet och Fannys tankar sätter berättandet i en cirkulär rörelse som saktar ner hennes berättande, hon minns och återupplever. När hon sedan börjar väga stenarnas tyngd i händerna förflyttas rörelsen till att bli horisontell. Den snabbar på tankarna, hon upptäcker något nytt – stenarna väger olika. Rörelsen som uppstår kan beskrivas som en flyktlinje eftersom den skapar en ny tanke och en ny lärprocess. Fanny övergår sen till skålarna som blir skattgömmor. Om löven berättar hon att de kan användas både till att gömma sig bakom och som sallad. När Fanny sedan vänder sig mot stubbarna på golvet saktas rörelsen ner igen och hon berättar vad man får och inte får göra på dem. Den cirkulära rörelsen får snabbt fart och omvandlas till en horisontell rörelse där en flyktlinje kan anas där golvet blir till slajm som inte får nuddas. När Fanny gått på alla stubbarna saktas det hela ner och hon lämnar naturbordet och mig.

Genom att utgå från ett intra-aktiv pedagogiskt perspektiv och se material som performativa agenter så får naturbordets material agens och kraft. Tillsammans med barnen kan det uppstå möten som driver projektarbetet och lärprocesserna vidare. Utifrån ett prospektivt perspektiv kan observationen analyseras med hjälp av cirkulära och horisontella rörelser och därmed se var i processen nya idéer, tankar och infallsvinklar uppstår.

Beskrivning av reflektionshörnet

Reflektionsplatsen består av två väggar i ett hörn och ett bord. Väggen till vänster innehåller bilder från när barnen planterade plantorna som står på bordet. På dokumentationstavlan står det ”Plantering” med en datorskriven rubrik. Under planteringsbilderna står en handskriven text som förskolläraren Kajsa har skrivit tillsammans med barnen (se vidare exemplet nedan *Samtal kring vattning av plantering)*. Ett vattenschema sitter också på väggen samt en bild på ett växthus.

På andra väggen står rubriken ”Vad är natur i vår stad?” Där har barnen satt upp fotografier som de själva har tagit i skogen och skrivit text till (se vidare exemplet nedan *Uppbyggandet av reflektionsväggen ”Vad är natur i vår stad”?)*. På bordet står planteringar i miniväxthus, med en stomme av sugrör och överdragna med en plastpåse. Barnen har gjort skyltar som beskriver vad som är planterat i krukorna.

Analys av reflektionshörnet

Vid en första blick på reflektionshörnet upplever jag att det inte säger så mycket och känns svår att analysera. Men genom att inta en hållning till dokumentation på ett prospektivt sätt och utifrån en intra-aktiv pedagogisk praktik kan dokumentationsplatsens material analyseras. Fotografierna och texterna på väggarna kan ses som att de blir performativa agenter tillsammans med barn, förskollärare, samtal, reflektioner mm. Tillsammans skapar aktörerna ett flöde av olika lärandesituationer som befäst bland annat i textform och bildar på så sätt en pedagogisk dokumentation. Barnen blir delaktiga i skapandet av dokumentationen och aktiva i sitt eget reflekterande och lärande. Plantorna på bordet kräver sin omvårdnad och kan tillsammans med barnen, vattenkannan, miniväxthusen och ljuset i

rummet ses som performativa agenter vilka tillsammans intra-agerar med varandra för att plantorna ska få det de behöver för att kunna växa.

Under analysen framkommer dokumentationsplatsen som levande och i en ständig rörelse som minns och återbesöker vad som hänt och sagts, vilket befäster det barnen varit med om samtidigt som den inbjuder till nya lärandesituationer och processer, inte minst genom den dagliga vattningen av plantorna.

Samtal kring vattning och plantering

Anton, Melvin och Gustav har precis vattnat klart växterna i miniväxthusen tillsammans med förskolläraren Kajsa. Gustav finns hela tiden med runt bordet och är aktiv genom att lyssna och iaktta. Melvin finns också i närheten, men står mest bakom kameran tillsammans med mig. Samtalet handlar om att fylla på reflektionstavlan med barnens minnen. Kajsa säger att barnen tagit upp ”jättemycket bra saker” när de vattnade. Anton fyller i att han sa vattenschema ”så att vi ska veta vilken dag vi ska vattna så att det inte blir jättemycket”. Kajsa håller med och leder samtalet till reflektionsväggen och bilderna som togs vid planteringen. Hon börjar med att säga ”bilderna som hjälper oss att komma ihåg”, avbryter sig och fortsätter ”det ni sa nu om när man vattnar för mycket”. Anton återberättar samtalet han och Gustav hade vid vattningen, Kajsa upprepar det han säger. Gustav står bredvid och lyssnar. Samtalet handlar om ”om nyplanterade växter får för mycket vatten så dör de, för att de inte orkar så mycket vatten”. De stora träden, däremot, de orkar mycket vatten. Kajsa frågar vad som ska skrivas och hur. Anton svarar ”att vattenschema behöver vi ju”. Medan Kajsa skriver utväxlas en dialog dem emellan. Anton återkommer upprepade gånger till att de stora träden klarar vatten men inte de små nyplanterade plantorna. När Kajsa skrivit klart pekar hon på en bild på reflektionsväggen och frågar om de kommer ihåg vad som hände där. Gustav minns inte och Anton uppfattar inte vilken bild det handlar om. Kajsa visar igen och Anton säger att han tittade på när de andra planterade frön, han går sedan ifrån och Gustav följer efter. De ställer sig bakom kameran med Melvin och mig. Kajsa lockar tillbaka barnen genom att säga att de håller på att skriva och de ska hjälpas åt att minnas. Anton tar en penna, han och Gustav går till den högra reflektionsväggen i hörnet. De blir stoppade av Kajsa som säger att de inte har satt upp någon bild som de kan skriva om.

Analys av samtal kring vattning och plantering

Inom det prospektiva perspektivet beskrivs den cirkulära rörelsen med att den saktar ner och återupplever det som hänt medan den horisontella rörelsen accelererar. Kajsa leder in samtalet mot att minnas. Hon ber barnen att minnas samtalet så de kan skriva ner de ”bra sakerna” som kom fram under samtalet när de vattnade plantorna. Med de prospektiva rörelsernas begrepp kan samtalet förstås med att det pågår en cirkulär rörelse. Anton minns tillbaka och återkommer till det som jag uppfattar som det viktigaste för honom – vattenschemat - men Kajsa vill gå ännu längre tillbaka till planteringen som visas på fotografierna. Genom att Kajsa sedan avbryter sig i meningen ”men vi kanske ska…” och fortsätter ”det ni sa nu om när man vattnar för mycket” kan med de prospektiva rörelserna förstås med att hon går från den cirkulära rörelsen till den horisontella. Anton i sin tur blir kvar i den cirkulära rörelsen genom att minnas tillbaka och återberättar det han sa om att plantor dör av för mycket vatten. Under samtalet ser han ut genom fönstret och säger ”dom orkar ganska mycket vatten dom där stora träden”. Med analysbegreppen gör jag en läsning av samtalet; att de stora träden utanför fönstret leder tankarna i en påskyndande horisontell rörelse, en flyktlinje växer fram genom att Anton säger att även stora träd behöver vatten, men mer vatten än små plantor. Kajsa pekar på en bild på väggen och ber

barnen minnas, vilket drar tillbaka samtalet i en cirkulär rörelse. Filmkameran, jag och Melvin får plötsligt större dragningskraft och Anton och Gustav ställer sig hos oss. Filmkameran, jag och Melvin kan ses som performativa agenter som fick större kraft än Kajsas frågor. Kajsa lockar dock tillbaka pojkarna genom att säga att de håller på att minnas och att skriva. Anton tar en penna och ska till och skriva men stoppas av Kajsa eftersom han inte har någon bild att skriva till. Kanske uppstod det en horisontell tanke men som avtog på grund av att Kajsa sa att han inte hade någon bild att skriva till.

Samtalet växlar mellan cirkulära och horisontella rörelser. Pappret på reflektionsväggen, pennan som Kajsa håller i handen, plantorna på bordet och träden utanför fönstret kan alla ses som performativa agenter som tillsammans intra-agerar med varandra och driver på en process, inte alltid framåt men för att minnas. Reflektionshörnet kan ses som att den blir en del i förskollärarnas arbete med att göra barnen delaktiga i dokumentationsarbetet och de ska få återuppleva och minnas det de varit med om.

Uppbyggandet av reflektionsväggen ”Vad är natur i vår stad?”

Förskolläraren Sara, barnen Miranda, Lisa och Emma sätter upp fotografier på reflektionsväggen. Fotografierna har barnen tagit vid besöket i skogen. De har valt ut vilka bilder de vill skriva ut från datorn och de bestämmer själva vad de vill skriva till bilderna. De går mellan ateljébordet, där de klipper ut och sätter klister bakpå bilderna, och reflektionsväggen. De barn som vill får hjälp av Sara, som skriver på en lapp vad barnen säger att det ska stå. Filmkameran är vänd mot reflektionsväggen och filmar enbart den. Jag gör anteckningar i mitt block om vad som sker vid ateljébordet. Miranda går fram till väggen och skriver av lappen hon har i handen, hon skriver smått med en svart tuschpenna. Emma tittar på. När de går därifrån kommer Lisa med en lapp i handen som hon skriver av. Hon skriver stort: ”rotvälta”. Miranda kommer tillbaka och skriver eller ritar något litet ovanför de fotografier hon klistrat upp. Sara och Emma går fram tillsammans och Emma sätter upp ett nytt fotografi. Sara skriver det Emma säger. Ernst kommer också och är intresserad av vad som pågår. Lisa kommer med ytterligare ett fotografi och hon skriver ”stube” utan någon förskriven lapp. Lisa och Emma vänder sig sedan mot bordet med miniväxthusen och tittar på dem.

Analys av uppbyggandet av reflektionsväggen ”Vad är natur i vår stad?”

Det pågår ett intensivt arbete med att klistra upp fotografier och att skriva. Mycket av den process som pågår händer bakom kameran vid ateljébordet. Vilket jag ser men inte kameran. För att få en förståelse av vad som uppstår vid reflektionsväggen kommer mina anteckningar om vad som sker vid ateljébordet till hjälp. Allt material som bilder, saxar, lim, papper och pennor kan alla ses som performativa agenter som tillsammans med Sara och barnen intra-agerar med varandra. Fokus ligger på att minnas, välja ut fotografi och vad som ska skrivas ner. De prospektiva rörelserna vandrar mellan den cirkulära och den horisontella rörelsen. Barnen återbesöker upplevelserna från skogen genom att se på fotografierna i datorn. De fastnar för ett foto och den horisontella rörelsen snabbar på och väljer ut just det fotot. När fotografiet sedan är utklippt och de funderar på vilken text som ska skrivas växlar rörelsen åter mellan den cirkulära och den horisontella. Den cirkulära rörelsen saktar ner och minns. Den horisontella rörelsen accelererar, en flyktlinje uppstår och en tanke om vad som ska berättas om fotografiet växer fram.

Vid reflektionsväggen pågår också en febril aktivitet. Här kan reflektionsväggen, barnen, texterna, pennan, Saras skrivkunskaper och fotografierna ses som performativa agenter som tillsammans skapar en pedagogisk dokumentation. Den pedagogiska dokumentationen växer fram genom att tankar, material och barn tillsammans agerar och rör sig mellan att minnas och nya lärprocesser.

Jag tänker att barnen får ta del av många lärprocesser i uppbyggandet av reflektionsväggen. Vid datorn minns de besöket i skogen genom att se på fotografierna. När det är dags för fotografiet att få en text minns de åter igen. Av minnet väljer de ut något som de vill skriva ner. Några kan stava och skriva själva medan andra tar hjälp av förskollärarens kunskaper. Barnen skriver ner sitt minne på ett papper som sedan sätts fast på reflektionsväggen. Där stannar de upp och tittar på de andra barnens fotografier och texter. De moment som uppstår kring reflektionsväggens uppbyggnad med att minnas och skriva kan förstås med det prospektiva perspektivets rörelser att det uppstår cirkulära och horisontella rörelser som bidrar till flyktlinjer och ett förändrat kunnande. Dokumentationen kan även ses som att den blir pedagogisk genom att den reflekteras och används av barn och förskollärare.

Reflektionssamtal om gårdagen

Barnen, tre flickor och fyra pojkar, sitter vid ateljébordet och äter frukt innan de ska börja dagens arbete. Förskolläraren Linn är med, hon antecknar det barnen säger. Förskolläraren Sara inleder med att säga att de ska prata lite om vad som hände under gårdagen. Hon pekar mot reflektionshörnet och reflektionsväggen med naturbordet och frågar barnen om de minns vad som hände igår. Emma berättar att de valde ut bilder och skrev om när de var i skogen. Emma vänder sig mot reflektionsväggen och säger att hon satt upp en sten. Sara bekräftar genom att upprepa det Emma säger. Fanny säger att hon satt upp ett träd. Sara pekar mot reflektionshörnet igen och frågar Anton vad han och Gustav gjorde. Anton svarar att de pratade om bajs. Fanny säger att hon tror att det är älgbajs. Sara frågar igen vad Anton och Gustav gjorde och pekar tydligare mot den vänstra delen av reflektionshörnet. Då Anton inte svarar säger Melvin ”vattenschema”. ”Ja”, säger Sara och frågar Anton varför de gjorde ett vattenschema. Anton svarar att vattenschemat visar vilken dag som de har vattnat. Sara frågar om man inte kan vattna alla dagar. Anton svarar nej. Sara frågar vidare och Anton berättar att plantorna inte klarar så mycket vatten. Sara läser det som förskolläraren Kajsa skrev dagen innan med barnen på reflektionsväggen vid vattenschemat. Ernst räcker upp handen och ber att få ordet. Han berättar att han satt upp ett hål. Han går bort och visar på reflektionsväggen ”Vad är natur i vår stad?” och läser vad han skrivit och går sedan och sätter sig. Sara leder in samtalet på fruktkärnor som barnen har sparat.

Analys av reflektionssamtal

Reflektionssamtalet handlar om att minnas gårdagens arbete som Sara ber barnen att minnas. Emma återberättar vad hon gjort genom att titta mot reflektionsplatserna där hon satt upp fotografier. Genom att analysera med hjälp av de prospektiva rörelserna gör jag en läsning att Emma befinner sig i den cirkulära rörelsen. I det hon säger och hur Sara bemöter det uppstår ingen horisontell rörelse som driver arbetet framåt. När Sara sen vänder sig mot Anton och Gustav svarar Anton bajs. Fanny fyller i att hon tror att det är älgbajs. Jag gör en läsning av situationen att Anton befinner sig i den cirkulär rörelse och minns vad det var på en av bilderna han satt upp på väggen. Fanny snabbar på tanken i den horisontella rörelsen och kommer på vilket sorts bajs det kan vara. Min tolkning blir att förskolläraren Sara egentligen tänkte på vattenschemat, därför för hon inte samtalet vidare utan pekar än en gång mot reflektionsväggen. Det är Melvin som uppfattar vad hon syftar på men Sara vänder sig till Anton. Jag tolkar det som att hon vet att det är Anton som gjort vattenschemat och hon vill att just han ska återberätta. I användandet av de prospektiva rörelserna gör jag läsningen att Sara styr samtalet till den cirkulära rörelsen genom att be barnen att återberätta och att minnas. Jag upplever att det inte ges utrymme för andra tankar och rörelser att ta form. Ernst räcker till slut upp handen och ber att få ordet.

Han berättar att han satt upp ett fotografi med ett hål och läser vad han har skrivit. Samtalet stannar där, i en cirkulär rörelse, och Sara leder in samtalet på fruktkärnor som barnen torkat och ska plantera.

Sammanfattande analys

På vilka sätt ges barnen möjlighet att återbesöka dokumentation?

Undersökningen visar att barnen ges många olika möjligheter till att återbesöka och reflektera över dokumentationer. Vid reflektionsväggen finns möjlighet att flytta sin minifigur till en plats som besökts. Vid naturbordet finns möjlighet att ”vara” i skogen igen och intra-agera med de föremål som finns på bordet. Där kan barnen även ”gå in i” skogen genom sin minifigur. Vid reflektionshörnet och bordet med miniväxthusen har barnen möjlighet att själva vara delaktiga med att skapa den dokumentation som ska sitta på väggen. De ges möjlighet att vara delaktiga i dokumentationsprocessen genom att de själva får fotografera och välja ut vilka foton de vill visa och vad som ska stå om fotografiet. Genom att de använder ett stort gemensamt papper att dokumentera på blir dokumentationen kooperativ istället för individuell. Dokumentationsmaterialet finns tillgängligt för barnen under hela dagen och på så sätt möjliggörs det för återbesök och reflektion även utanför den tid som förskollärarna har planerat för projektarbete och reflektion. Dokumentationen är synlig, lättillgänglig och tillåten att undersöka och leka med, intra-agera med, enskilt eller tillsammans med andra.

Vad uppstår i mötet mellan barnen och den pedagogiska dokumentationen sett utifrån en intra-aktiv pedagogisk utgångspunkt?

Reflektionsväggen och naturbordet

Reflektionsväggen och naturbordets material kan ses som performativa agenter. Materialet har agens och kraft som får tankar och reflektioner i rörelse mellan barnen och materialet. Detta möjliggör för återbesök av dokumentationsmaterialet på fler olika sätt än enbart genom det verbala språket. Reflektionsväggen skapar dessa möjligheter genom att barnen kan intra-agera med minifigurerna. De kan återbesöka platsen igen, ensamma eller tillsammans med en kompis. De kan även besöka platser som de själva inte varit vid. Fotografierna och minifigurerna öppnar upp för tankar och reflektioner som kan leda till horisontella rörelser och oanade lärprocesser.

Naturbordet ger än fler möjligheter för intra-aktion, då materialet på naturbordet är mer tillgängligt och omfattande än reflektionsväggens. Materialet som kan ses som performativa agenter som skapar kreativa möten tillsammans med barnens tankar, reflektioner och agerande.

Reflektionshörnet, samtal kring vattning och plantering, uppbyggnad av reflektionsväggen

Reflektionshörnet, som barnen själva är med och skapar, visar på ytterligare ett sätt att återbesöka dokumentation. Reflektionshörnets väggar blir en plats att samla alla tankar och reflektioner som barnen tycker är viktiga. Samtalet kring vad som ska skrivas om fotografierna från planteringen rör sig i en cirkulär rörelse, men även horisontellt när vattenschemat och hur mycket vatten växterna tål kommer på tal. Samtalet återgår i en cirkulär rörelse genom att tänka tillbaka på vad som sagts under vattningen till att återigen bli horisontell när samtalet leder till vad som ska skrivas på väggen. Samtalet växlar således mellan den cirkulära rörelsen och den horisontella rörelsen.

Allt material kring uppbyggnaden av reflektionsväggen kan ses som performativa agenter. Även datorn där barnen väljer ut fotografier, ateljébordet där fotografierna klipps ut, limmas och får sin text

är en del av processen. Förskollärarna har inte i förväg bestämt vad som ska ske, vilka fotografier som barnen ska skriva text om eller vilket lärande som barnen ska få med sig vilket leder till rhizomatiska lärprocesser; på så sätt att lärandet kan uppstå såväl vid datorn som vid textskrivandet eller någonstans däremellan eller kanske redan i skogen där bilden togs. Barnen rör sig mellan dator, ateljébord och reflektionsvägg vilket innebär att det är aktiviteter på alla platser samtidigt. Det innebär att de kan höra vad som sägs vid datorn och/eller vilken text som ska skrivas till bilden samtidigt som de själva klipper ut ett fotografi. Allt pågår samtidigt, i en salig spagettiröra, vilket gör det svårt att se vart, när och hur lärandet uppstår.

Reflektionssamtalet

Reflektionssamtalet som förskolläraren har tillsammans med barnen handlar om att minnas och återberätta vad som hände under gårdagen. Förskolläraren ställer frågor till barnen om vad de minns vad som hände igår. Samtalet kan beskrivas med att det saktades ner i den cirkulära rörelsen när barnen minns att de valde ut bilder och satt upp på reflektionsväggen. De horisontella rörelserna, som kan uppstå när som helst och beskrivs som flyktlinjer, visar sig inte tydligt under samtalet, utan det blev ett berättande om vattenschemats funktion.

På vilket sätt kan en intra-aktiv pedagogisk utgångspunkt bidra till en ökad förståelse för återbesök av pedagogisk dokumentation?

Med utgångspunkt i det intra-aktiva pedagogiska perspektivet har jag fått stöd i analyserandet. De prospektiva rörelserna har hjälp till att göra läsningar av vad det är barnen minns och att se vart tankarna tar vidare fart. Genom att se saker och ting som performativa agenter har min förståelse ökat för återbesökens betydelse i det pedagogiska dokumentationsarbetet. Att inta ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv till reflektionsväggen, naturbordet och dess material bidrog till att se reflektionsplatsen roll för återbesök av upplevda händelser och dokumentation. Materialen på reflektionsplatserna sågs som performativa agenter vilket kan förstås som att de erbjöd barnen en möjlighet till intra-aktion och en mångfald av reflektioner. Fotografierna på reflektionsväggen blev inte ”döda” ting som satt på väggen utan de blev levande genom barnens intra-agerande genom att de tittade, funderade, samtalade och reflekterade tillsammans, ensamma och/eller med minifigurerna. Likaså blev naturbordets saker och ting inte bara ett material som fanns där utan dess syfte och mening, utan bidrog till ytterligare ett sätt för barnen att återbesöka vad de varit med om. Reflektionsplatsen skulle kunna bli, vara och ses som en plats där dokumentationsmaterial ”bara” samlas. Men genom att inta en hållnig mot en intra-aktiv pedagogik så förstod jag platsen på ytterligare sätt.

Jag upplevde att enbart titta på fotografiet av reflektionshörnet var svårt. Bilderna och texterna sa inte så mycket vid en första anblick. Inte heller planteringarna gav några direkta tankar. Fotografiet av reflektionshörnet berättade inte vad som uppstod mellan barnen, förskollärarna och materialen utan jag förstod det som en plats där minnen samlas. Läsningen utifrån en intra-aktiv pedagogiskt perspektiv gav en annan förståelse av reflektionshörnet. Genom att se fotografierna, de barnskrivna texterna och planteringarna som performativa agenter sågs platsen som att den var levande och i en ständig rörelse där fotografier och texter ger möjlighet till interagerande med barnen och förskollärarna.

Läsningar av samtalssnitten utifrån de prospektiva rörelserna gav en ökad förståelse för vad som uppstår i flödet mellan saker och ting, tankar och lärprocesser. I snittet *Korg-skattgömmor och slajm-golv* berättade Fanny för mig medan hon intra-agerar med materialet på naturbordet vad man kunde

göra där, exempelvis leka att man plockar kottar. Materialet på naturbordet lästes av mig som performativa agenter, som tillsammans med sin kraft och Fannys agerande gav berättandet liv. Genom att analysera Fannys berättande och göra en läsning med de prospektiva rörelserna kan exemplet förstås med att den cirkulära rörelsen saktade ner berättandet när att hon tänker tillbaka och minns. Berättandet tog fart genom intra-ageradet och den horisontella rörelsen tog vid, exempelvis när löven förvandlandes till mat för att sedan återgå till den cirkulära rörelsen när Fanny gick till stubbarna och berättade vad man kunde göra där. Och så ”snurrade” det på, för att ibland brytas av med en flyktlinje när exempelvis golvet under stubbarna förvandlades till slajm som man inte fick nudda.

I *Samtal kring vattning och plantering* är det förskolläraren Kajsa som ledde samtalet i en cirkulär rörelse som handlade om att minnas vad fotografierna visade. Hon stannade dock upp mitt i en mening och blev nyfiken på vad Anton hade att säga om vattenschemat. Med en intra-aktiv pedagogisk hållning kunde Kajsas agerande förstås med den cirkulära och den horisontella rörelsen. Det blev tydligt att Kajsas tankar förflyttades från den cirkulära rörelsen till den horisontella rörelsen när hon stannar upp och istället för att driva arbetet vidare med fotografierna från planeringstillfället går över till att prata om det Anton sa om växters vattenbehov. Det skulle även kunna beskrivas med att en flyktlinje uppstod när Kajsa ”bröt” aktivitetens tanke med att minnas och skriva text till fotografierna till att istället arbeta vidare med Antons tanke om vattenschema.

Samtalen som uppstod i *uppbyggandet av reflektionsväggen ”vad är natur i vår stad?”* kan även de förstås med den cirkulära och den horisontella rörelsen. Förskolläraren Sara ledde barnen i arbetet och samtalen handlade om vad barnen mindes av sitt besök i skogen, vilket fotografi som skulle väljas och vad de ville skriva till fotografiet. Allt material runt omkring kunde med en intra-aktiv pedagogisk utgångspunkt ses som performativa agenter. Datorn, barnen, skrivaren, papper, sax, penna, lim – alla intra-agerade med varandra och gav upphov till de reflektioner och samtal som växte fram i stunden. Den pedagogiska dokumentationen i exemplet växte fram tillsammans med barnen, minnen, fotografier, etc, till skillnad mot snitten från *reflektion om gårdagen* där samtalet mer hamnade i en cirkulär rörelse om att minnas gårdagens arbete.

Diskussion

Syftet med min studie var att undersöka på vilka sätt barns ges möjlighet att återbesöka pedagogisk dokumentation och vad som uppstår i mötet dem emellan, utifrån en intra-aktiv pedagogisk utgångspunkt. Syftet har tre frågeställningar som jag här kommer att diskutera med tidigare forskning om pedagogisk dokumentation och det intra-aktiva pedagogiska perspektivet.

Den första av frågeställningarna undersökte på vilka sätt barnen ges möjlighet att återbesöka dokumentation. Avdelningen som undersökningen gjordes på hade två dokumentations- och reflektionsplatser där barnen gavs möjlighet att återbesöka dokumentation på flera sätt och blev delaktiga i reflektionsarbetet. Naturbordets material skapade möjlighet till att både utforska saker och ting som fanns i skogen men även att intra-agera med dem. Fotografierna på besökta platser gav möjlighet att fundera och reflektera över besöket men även platsens innehåll. Genom sin egen minifigur kunde barnen besöka och leka på platsen igen men de kunde även prova att ”gå in i” platser

som de inte besökt. Reflektionshörnets dokumentation är även den ett exempel på hur barnen blev delaktiga i dokumentationsarbetet genom att de själva var med och utformade dokumentationsväggarnas innehåll. Min slutsats är att barnen i den här studien gavs rika möjligheter till återbesök eftersom dokumentationsarbetet utövades tillsammans med barnen. Genom de båda reflektionsplasterna blev dokumentationen en integrerad del av det pedagogiska arbetet eftersom dokumentationen användes i en aktiv förvandlingsprocess och blev en del av pågående lärprocesser och en del i det kooperativa lärandet (jfr Alnervik 2013, s. 47; Elfström 2013, s. 117; Lenz Taguchi 2012, s. 69). Arbetet med pedagogisk dokumentation ska vara ett gemensamt reflektionsarbete och en integrerad del av det dagliga pedagogiska arbetet vilket innebär att det inte enbart är förskollärarna som ska reflektera över observationer och dokumentationer utan det innebär även att barnen ska bli delaktiga i processen. Av studiens resultat kan jag utläsa att den pedagogiska dokumentationen utarbetas tillsammans, förskollärare och barn. Tillsammans bygger de upp reflektionsväggarna med dokumentationer i form av fotografier och texter som de sedan återkommer till och reflekterar kring. Bath (2012) frågar sig på vilket sätt en pedagogik kan uppnås som involverar barnen i dokumentationsarbetet. Jag tänker att exemplen från den här studien kan vara ett sätt att göra barn delaktiga, eftersom de erbjuds många olika sätt att reflektera och återbesöka dokumentation.

Återbesökande av dokumentation på avdelningen innefattade inte enbart dokumentationstavlorna och naturbordet. Förskollärarna samtalade även med barnen kring dokumentationerna. Tydligast syns det i exemplen *Samtal kring vattning och plantering* och *Uppbyggandet av reflektionsväggen ”Vad är natur i vår stad?”.* I de exemplen samspelar förskollärarna och barnen med varandra genom att samtala om fotografierna och att skapa texter till dem. Barnen görs delaktiga i dokumentationsprocessen vilket visar på ett förhållningssätt som förskollärarna har gentemot barnen och dokumentationsarbetet (jfr Elfström Petterson 2013, s. 15). Till skillnad mot Emilson & Pramling Samuelssons (2014) studie där förskollärarna blev tysta observatörer så blev förskollärarna lyssnande pedagoger som tillsammans med barnen förvandlade fotografier till en pedagogisk dokumentation. Dokumentationen blev en länk mellan barnen, de frågor de undersökte och skapade en förbindelse mellan det som hänt, nuet och framtiden (jfr Elfström 2013, s. 117, 245; Rinaldi 2006, s. 86-87).

Barnen har förutom den pågående dokumentationen tillgång till föregående års projektarbeten. Vid dokumentationsväggen finns sammanställningar från föregående år innehållande texter och bilder. I bygg och konstruktionsrummet sitter dokumentation på väggarna samt modeller föreställande byggnader i staden bevarade från tidigare års arbete. Den dokumentationen bidrar även den till att barnen har möjlighet att ta del av andra barns arbete om staden eller återbesöka det man arbetade med under förra året. Den äldre dokumentationen visar även den på ett förhållningssätt till dokumentation där förskollärarna ser ett värde i att bevara det som hänt tidigare i projektet (jfr Bath 2012; Elfström Pettersson 2013).

I exemplet *reflektion om gårdagen* ledde förskolläraren Sara samtalet och förskolläraren Linn antecknade. Av min observation utläser jag att Sara intar en annan roll än den hon har i exemplet *Uppbyggandet av reflektionsväggen ”Vad är natur i vår stad?”.* Från att ha varit en lyssnande förskollärare som låtit barnen leda samtalen och aktiviteten styr hon samtalet till att minnas vad som skedde i går medan Linn sitter tyst bredvid och antecknar. Detta är något som Emilson & Pramling Samuelsson (2014) farhågas över i sin studie. De menar att dokumentationsarbetet kan bli en ojämn fördelning i relation mellan den vuxne och barnet. Om min studie enbart hade innefattat liknande situationer skulle även jag fundera över förskollärarnas roll i dokumentationsarbetet. Tillsammans med de andra exemplen som jag skriver om här och det material som inte har presenteras så ser jag istället exemplet som att barnen erbjuds en mångfald av olika sätt att återbesöka dokumentation på.

Förskollärarna visar även på att de dokumenterar på olika sätt. I de andra exemplen är förskollärarna mitt uppe i arbetet med barnen och antecknar och tar foton i stunden, vilket gör att de inte kan fånga allt som sker. I exemplet *reflektion om gårdagen* har de möjligheten att vara två, vilket resulterade i att Sara höll i samtalet och Linn antecknade. Jag tänker även att förskollärarna får olika sorts dokumentationer att återbesöka och reflektera över tillsammans. Det är inte heller att förglömma att jag i min roll som forskare kan ha påverkat Sara och Linn i deras agerande. *Reflektionssamtalet om gårdagen* hade kanske gått annorlunda till om inte jag, kameran och mitt anteckningsblock funnits med för att fånga återbesök av dokumentation.

Den teoretiska hållningen i studien utgår från en intra-aktiv pedagogik som bygger på att tänkandet utvecklas i kreativa möten (Lenz Taguchi 2010, s. 129). Den andra frågeställningen i studien undersöker vad som uppstår i mötet mellan barnen och den pedagogiska dokumentationen sett utifrån en intra-aktiv pedagogisk praktik. Performativa agenter är ett centralt begrepp inom intra-aktiv pedagogik som innebär att även saker och ting har agens och kraft, inte bara människan (Lenz Taguchi 2010, s. 129). Allt material som fanns vid naturbordet, alla fotografier på skogen och parken tillsammans med barnens minifigurer kunde ses som performativa agenter med en agentisk kraft. Även texterna som fanns på reflektionstavlorna sågs även de som performativa agenter. Tillsammans med barnens intra-agerande uppstod det möten mellan dem och materialet som satt tankar, reflektioner och lärandet i rörelse. I analysarbetet upplevde jag att det var svårt att utläsa i vilken ordning barnen lär sig. Är det när de besöker skogen? Eller när de återbesöker fotografierna vid datorn? Eller när de samtalar om vad de har gjort? Eller skriver ner saker om sitt fotografi? Eller när de leker med materialet på naturbordet? Är det i samtalet de lär eller när de får se och ta i saker och ting? Lärandet gick inte att utskilja från varandra. Snarare uppstod rhizomatiska tillstånd där lärandet och tillblivelser kunde ses om sammanflätande processer (Lenz Taguchi 2012, s.90).

Den läsning jag gör av studiens material blir att den pedagogiska dokumentationen användes kreativt och avdelningens dokumentationsplatser genomsyrades alla av projektet. Miljö, material, dokumentation och aktiviteter hade en stark relation till naturen i staden. Malaguzzi (i Lenz Taguchi 2012, s. 89) menade att för att förstå hur barn lär om någonting behöver förskolan skapa lärandeprojekt med barnen där hela förskolan görs ”havande” med projektet. Förskollärarna i studien skapade möjligheter för barnen att kunna bli ”havande” med projektet ”Vad är natur i staden” genom att utforma miljön med bland annat naturbordet, minifigurerna och fotografier på besökta platser. Avdelningen kan beskrivas som att dokumentationen ”befruktar” lärandeprocesserna och avdelningen är ”havande” med naturen i staden (Lenz Taguchi 2012, s. 90). Även Unga (2013, s.76) understryker miljöns betydelse för en mångfald av lärprocesser som inkluderar relationer, en hundra språklighet och ett transdisciplinärt förhållningssätt.

Tidigare forskning visar på att pedagogisk dokumentation kan vidga pedagogernas lyhördhet för lärandet och kan bidra till att pedagoger ser på barns utforskande med en förståelse att de inte delar upp och avgränsar sitt utforskande och sin lek (jfr Alnervik 2013; Elfström 2013; Olsson 2009, 2014). Av den här studien utläser jag att om barn får tillgång till att återbesöka dokumentation på liknande sätt som beskrivs här så blir det svårare att dela upp barnens görande i olika ämnen. I exemplet med *Uppbyggnad av reflektionsväggen* väljer barnen ut fotografier som de sätter upp på reflektionsväggen med rubriken *Vad är natur i vår stad* och skriver text till. Min läsning av exemplet är att det sker rhizomatiska lärprocesser, dvs. allt görande och lärande hänger ihop och det är svårt att se vart lärandet uppstår – är det i skrivandet eller i urval av fotografi etc. Om studien hade handlat om barns skrivinlärning skulle det ämnet kunnat analyseras, likväl som om studien handlat om barn och naturkunskap vilket hade kunna lett till en läsnig av exemplen som mer ämnesinriktat.

Det finns farhågor i att dokumentationsarbete kan bli en teknik och pedagoger bör få stöd i reflektionsarbetet för att det inte ska bli teknikiserat (jfr Lindgren Eneflo 2014, s. 143). Jag ser även en risk med den form av återbesök som presenteras här; att den lätt kan bli en metod och modell för hur pedagoger kan arbeta med återbesök av pedagogisk dokumentation. En fara finns att det kan bli en modell som det slutas att reflekteras kring. Kanske kan ett intra-aktivt pedagogisk perspektiv stävja en sådan risk. Genom att analysera dokumentationerna med det prospektiva perspektivets rörelser kunde jag läsa av reflektionsplatsernas miljöer och material att reflektionerna kring dokumentationen, tillsammans med barnens agerande, hamnade i cirkulära och horisontella rörelser. I exemplet med *Korg-skattgömmor och slajm-golv* rörde sig Fannys berättande från att minnas besöket i skogen till att komma på något nytt, exempelvis att stenarna har olika vikt. I exemplet om *Samtal kring vattning och plantering* rör sig Antons tankar från att minnas vattenschemat till att dra en koppling mellan hur mycket vatten stora träd och små plantor kan behöva. Av händelserna utläser jag, tillsammans med rörelserna, att de mynnar ut i olika reflektioner hos barnen då de mindes vad de varit med om, samtidigt som det öppnas upp möjligheter att se och lära något nytt. Här pågick utifrån de prospektiva rörelserna en process som ofta började i den cirkulära rörelsen med att minnas vad som hänt för att sedan övergå till en mer horisontell rörelse som öppnade upp för något nytt i möjliga flyktlinjer**.** Utifrån en intra-aktiv pedagogik kan studiens exempel läsas och ge en bild av vad som händer i mötet mellan barnen och den pedagogiska dokumentationen.

Av studien utläser jag av förskollärarnas samtal att de leder barnen till att minnas vilket skulle kunna benämnas som att dokumentationen används i ett retrospektiv. Samtidigt reflekterar de tillsammans och framhåller en prospektiv användning av dokumentationen. Det reaktiva, retrospektiva och det prospektiva perspektiven på dokumentation har ökat min förståelse för att se pedagogisk dokumentation som en rörelse men framför allt för att se på vilket sätt pedagogisk dokumentation både kan användas för återbesök men även för att driva arbetet och lärprocesserna framåt. Jag är osäker på hur förskollärarna skulle benämna sitt dokumentationsarbete utifrån de olika sätten att se på dokumentation (reaktiv, retrospektiv, prospektiv) eftersom de i intervjun återkommer till att dokumentationen är till för att barnen ska minnas, kunna återbesöka och att återuppleva det de varit med om.

På vilket sätt en intra-aktiv pedagogisk utgångspunkt kan bidra till en ökad förståelse för återbesök av pedagogisk dokumentation är den tredje och sista frågeställningen som studien undersöker. Att enbart titta på fotografierna på dokumentationsplatserna upplevde jag som svårt. Men tillsammans med mina observationer där jag såg hur barnen och förskollärarna intra-agerade med varandra och genom att se saker och ting som performativa agenter så bidrog perspektivet till att jag kunde läsa fotografierna och få en ökad förståelse. Den intra-aktiva pedagogikens utgångspunkt innefattar även att se på dokumentation som prospektiv. Genom att läsa observationerna utifrån de prospektiva rörelserna så synliggjordes vad som uppstod i mötet mellan barnen, förskollärarna och dokumentationsmaterialet. Det blev möjligt att se vart samtalet saktades ner i cirkulära rörelser som möjliggjorde för en fördröjning mellan perception, handling och tanke (jfr Lenz Taguchi 2012, s. 95). Det blev även möjligt att se när samtalet bytte riktning mot en mer påskyndande horisontell rörelse. Den horisontella rörelsen väckte ibland nya tankar som ledde till flyktlinjer. I exemplet *Samtal kring vattning och plantering* blev rörelserna tydliga när förskolläraren Kajsa återberättade det Anton sa om växters vattenbehov. Anton nämnde också att de kunde göra ett vattenschema. Kajsa började med att återberätta vad Anton sa men stannade av – vilket kan ses som att en horisontell rörelse tog fart. I flyktlinjen som uppstod bad hon Anton berätta mer om vattenschemat. Exemplet kan jämföras med snittet om *Reflektionssamtal om gårdagen* där förskolläraren Sara inte är lika uppmärksam på att

Fanny kanske tror sig veta vilket djurbajs som fångats på bilden, vilket hade kunnat ledd till vidare diskussioner.

Att inta en hållning till pedagogisk dokumentation utifrån ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv innebär att se på pedagogisk dokumentation ur ett postkonstruktionistiskt perspektiv. Postkonstruktionismen ser även, förutom det sociala, material och miljö som agentiska aktiva igångsättare. Perspektivet möjliggjorde i den här studien att se vad som uppstod mellan miljön, det materiella, barn och förskollärare. Det kan jämföras med Bjervås studie (2011) som utgår från en socialkonstruktionisk teoribildning där kunskap anses uppstå mellan människor. Med hjälp av postkonstruktionismen och ett intra-aktiv pedagogiskt perspektiv kan barnens agerande i den här studien förstås med att även miljö och material samt förskollärarnas agerande har en stor inverkan på barns lärande (jfr Lenz Taguchi 2012, s. 143).

I en intra-aktiv pedagogik kan lärandet liknas vid ett rhizom. Lärandet har ingen början eller slut utan kan ske och uppstå på olika sätt (Lind 2010, s 48; Unga 2013, s. 25). Den prospektiva rörelsen kan liknas med det rhizomatiska rotsystemet. Den cirkulära och den horisontella rörelsen är likt rötter som växer åt olika håll i olika takt, en flyktlinje slår till och ”blommar” upp. Det kan även förklaras med Deleuze sätt att se på tänkandet: ”Att tänka är inte att återge livet utan att förvandla och påverka det” (Colebrook 2010, s. xxi). Lenz Taguchi (2010; 2012) menar att ett rhizomatiskt tänkande kan vara ett stöd till att hålla projektet levande och ett sätt att ge tillbaka dokumentation i olika former till barnen. Malaguzzi menade att nya frågor kunde uppstå genom att ge tillbaka dokumentation till barnen. Han liknade det med ett komplicerat rotsystem som går i alla riktningar eller en salig spagettiröra (Dahlberg 2011, s. 18).

Elfström (2013, s. 117) betonar att pedagogisk dokumentation bildar en länk mellan det som hänt, nuet och framtiden. I den här studien kan jag utläsa att den hållning som förskollärarna intar till arbetet med projektet *Vad är natur i staden* visar på ett förhållningssätt till både barn, miljö och material. Det är ett förhållningsätt där barnen blir delaktiga i arbetet med pedagogisk dokumentation och där dokumentation och reflektionsmaterial bildar en länk mellan det som har hänt, det som uppstår i nuet och det som leder arbetet framåt. Elfström (2013) undersökte i sin studie vad ett immanensfilosofiskt perspektiv kan ge för tillägg till arbetet med pedagogisk dokumentation. Lenz Taguchi (2012) anser att en intra-aktiv pedagogik kan kopplas med immanensfilosofin som hon beskriver som ett tillstånd ” då det är möjligt att förstå lärandet och tillblivelse som sammanflätade processer” (Lenz Taguchi 2012, s. 90). Av de snitt jag valt ut av min undersökning kan jag utläsa att när barnen reflekterar tillsammans med de olika dokumentationsplatserna och dess material så uppstår nya tankar. Med ett immanensfilosofiskt och onto-epistemologi tänkande skulle det tillstånd som förskollärarna och barnen är inne i kunna förstås som att: lärandet och tillblivelserna blir till sammanflätande processer.

Min studie tar avstamp i en intra-aktiv pedagogisk praktik men jag kan se vissa likheter mellan Elfströms (2013) och Ungas (2013) studier som båda utgick från ett immanensfilosofiskt perspektiv. En intra-aktiv pedagogik och ett immanensfilosofiskt förhållningssätt kan båda bidra till att dokumentationen blir pedagogisk. Dokumentationsmaterialet i studien bestod både av fotografier på reflektionsplatserna men även saker och ting exempelvis naturbordsmaterialet. Det intra-aktiva pedagogiska perspektivet möjliggjorde för att se dessa som performativa agenter i analysarbetet. Ett immanensfilosofiskt perspektiv hade även det möjliggjort för nya tankar samt till fördjupning eftersom det immanensfilosofiska perspektivet innebär att stanna upp och se nya förbindelser och aha-upplevelser (jfr Elfström 2013, s. 143). Båda perspektiven innefattar att dokumentation blir pedagogisk vid gemensamma reflektioner och diskussioner samt återbesök av dokumentation om och om igen (jfr Elfström 2013, s. 117, 245; Lenz Taguchi 1997, s. 15, 34).

Hultmans (2011) posthumanistiska utgångspunkt har även den likheten med en intra-aktiv pedagogik. Inom posthumanismen ses tingen bli en förlängning av människan och tvärtom (Hultman 2011, s. 9). Utifrån Actor-network theory skulle pennan och pappret i exemplet *Uppbyggandet av reflektionsväggen "Vad är natur i vår stad"* förstås som "konstitutiva aktörer som bildar nätverk" (Hultman 2011, s. 10), vilket kan bidra till att se vad barnen blir tillsammans med tingen och vilka lärprocesser som uppstår. Detta skulle även kunna förstås med en poststrukturell utgångspunkt som Palmer (2011, s. 21) utgår från i sin undersökning eftersom barnen "blir till" i mötet mellan fotografiet, pennan och pappret. Materialet på naturbordet är inte riktigt något som för tanken till dokumentation och återbesök men genom att se på lärandet som transdisciplinärt så kan återbesök och material bidra till oanade lärprocesser (jfr Palmer 2011, s. 47). Olssons (2009/2014) teoretiska utgångspunkt utgick även den från en filosofi som anser att tänkandet skapas i möten (Olsson 2014, s. 36). I den här uppsatsens studie blev det tydligt att det mellan barnen och materialet skapades nya tankar. Däremot såg jag inte likheter mellan förskollärarna i min studie och i Olssons studie då Olsson även undersöker det transcendentala begreppet och såg att förskollärarna använde sig av olika teorier för att förstå barnens lärande (Olsson 2014, s. 198).

Min studies observationsmaterial bygger enbart på filmsekvenser där barn återbesöker dokumentation. Kanske hade liknande iakttagelser gjorts om jag studerat vad som uppstår mellan förskollärare och dokumentation. Min slutsats är att arbetet med pedagogisk dokumentation utifrån ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv följaktligen kan leda till att pedagogisk dokumentation blir en kommunikation och ett förhållningssätt (Lenz Taguchi 1997/2013, s. 14) där återbesök, tänkande och reflekterande inte enbart handlar om att återge något som varit utan handlar om att förvandla det till något annat (jfr Colebrook 2010, s. xxi). Studien har undersökt återbesök ur ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv vilket har bidragit till att öka min förståelse för på vilket sätt återbesök kan ta sig uttryck. Det har även vidgat min förståelse för att pedagogisk dokumentation kan ses som en aktiv förvandlingsprocess och som ett verktyg för att driva det pedagogiska arbetet framåt mot ett förändrat kunnande och nya lärprocesser. Begreppen reaktiv, retrospektiv och prospektiv har även de bidragit till en ökad insikt kring vad pedagogisk dokumentation kan vara och är ett stöd i arbetet med att skilja dokumentationsprocesser från varandra. Studien visar på hur pedagogerna förhåller sig till att arbeta med pedagogisk dokumentation samt på vilket sätt barnen görs delaktiga i sitt eget lärande. Studien visar även att det inte enbart handlar om att ge barnen möjlighet att återbesöka utan att det även krävs förskollärare som observerar och reflekterar över det barnen säger och gör med dokumentationen. Det är tydligt i snittet *Samtal kring vattning och plantering* att det uppstår olika flyktlinjer i form av vattenschema och växters behov av vatten medans det i *Reflektionssamtal om gårdagen* inte uppstod flyktlinjer i samma utsträckning. Lenz Taguchi (1997, s. 17) skriver att pedagogisk dokumentation kan synliggöra pedagogerna förhållningssätt till barn och deras lärprocesser. Min läsning av studiens intervju med förskollärarna blev att de inte lyssnar och följer barnen blint och förutbestämmer lärandet, utan för att driva arbetet vidare utgick de från barnens möten och reflektioner med dokumentationsmaterialen (jfr Olsson 2009, s. 146-148). Jag uppfattar det som att förskollärarna hade ett syfte med det dokumentations- och reflektionsmaterial som finns på avdelningen och eftersom de fokuserade på naturen i staden så fylldes avdelningen med material och dokumentationer som hängde ihop med projektet vilket bidrog till att tankar och processer sätts i rörelse och arbetet drevs framåt (jfr Elfström 2013, s. 211; Lenz Taguchi 1997, s. 34, 70; Wehner-Godée 2000, s. 20).

Olika former av dokumentation har förekommit under lång tid inom förskolan. Alnervik[10] ställer sig frågan *Hur får de som, får till det, till det?* och syftar på att pedagoger upplever det svårt att arbeta med pedagogisk dokumentation och inte alltid ”får till det”. Varför upplever så många pedagoger att det är svårt att förstå vad pedagogisk dokumentation kan innebära? Beror det på att ordet pedagogisk dokumentation används slarvigt och att flera oprecisa definitioner florerar? Har det blivit ett modeord och en feltolkning av förskolans läroplans tillägg om uppföljning utvärdering och utveckling? Pedagogisk dokumentation är bara *ett* sätt att arbeta med uppföljning, utvärdering och utveckling, och tar sin utgångspunkt i den form av pedagogisk dokumentation som utarbetats i Reggio Emilia samt utgår från ett postkonstruktionistiskt perspektiv. Kanske kan det vara en orsak till att det pedagogiska dokumentationsarbetet kan upplevas problematiskt eftersom nya teorier och begrepp kan ta tid att ta till sig. Utifrån studiens resultat drar jag slutsatsen att pedagogisk dokumentation sett ur ett intra-aktivt pedagogisk perspektiv och med det prospektivt perspektiv rörelser kan öka förståelsen för vad pedagogisk dokumentation kan vara och bli. De prospektiva rörelserna kan hjälpa till att förstå vad det innebär att återbesöka dokumentation och att öka förståelsen för att dokumentationsarbetet inte enbart behöver handla om att samtala om exempelvis fotografier utan att saker och ting även kan utgöra en del av dokumentationsmaterialet (ex minifigurer på barnen själva som kan återbesöka naturen på naturbordet eller fotografier av besökta platser).

Bryter vi ner ordet återbesök till åter och besök kan begreppet förstås ytterligare. Synonymt med åter är tillbaka och besök kan beskrivas med en tillfällig vistelse. Återbesök kan då förstås med att man går tillbaka till ett tillfälligt besök. Eftersom det är tillfälligt så lämnar man dokumentationen och tar sig vidare. Genom att lägga till en intra-aktiv pedagogik så kan det prospektiva perspektivets rörelsedimensioner i analyserandet av dokumenterade händelser bli tydligare. Ordet återbesöka förstås med den samtida cirkulära och horisontella rörelsen. Då handlar inte återbesök längre om att gå tillbaka, minnas och stanna kvar, utan återbesök handlar om att stanna upp, reflektera, tänka efter, komma till en insikt och förståelse av vad som skett. Den cirkulära rörelsen bidrar till den horisontella rörelsen som drar vidare mot nya tankar och idéer. Rörelserna kan då förstås med att de går kors och tvärs, in och ut mellan varandra i ett rhizomatiskt flöde.

Avslutande kommentar och tankar om vidare forskning

I studien benämner förskollärarna återbesök och att minnas flera gånger. När jag i inledningsskedet frågade om jag fick göra mina observationer hos dem sa jag att det handlade om hur barn återbesöker dokumentation. Lade jag grunden för hur förskollärarna pratade om dokumentationen redan där? Var det jag som styrde in dem på att prata om att minnas med barnen? Jag blir nyfiken på hur förskollärarna skulle ha svarat på frågorna om vi först hade diskuterat och reflekterat tillsammans över det intra-aktiva pedagogiska perspektivet. Hade förskolläraren Sara reflekterat på ett annat sätt med barnen vid *Samtal om gårdagen* om vi rett ut återbesöks begreppet och de prospektiva rörelsernas innebörd. Jag hade fokus på hur barn återbesöker dokumentation och observerade situationen genom att filma. Hur mycket påverkade min närvaro Saras val av samtal?

Under skrivandets gång har jag upptäckt att återbesök är ett begrepp som ibland vilselett mina tankar och min förståelse. Vad betyder ordet egentligen? Forskning visar på att pedagoger kan uppleva

[10] *Karin Alnervik, Reggio Emilia Institutet, föreläsning 14 november 2014.*

arbetet med pedagogisk dokumentation komplicerat (Alnervik 2013, s. 6), så även jag. Min förståelse i början av skrivandet och den förståelse jag har nu har förändrats. Återbesök handlade i min för förståelse om att gå tillbaka och minnas, dvs jag tänkte på återbesök av dokumentation som retrospektivt. Jag blev förvirrad då pedagogisk dokumentation ska ju driva arbetet framåt, inte se tillbaka. Den litteratur jag läste betonade hur viktig återbesökandet av dokumentationen är. Det jag missade i mitt tänkande och förståelse av begreppet, fastän jag läste det flera gånger om och om igen, var att återbesök handlar om en rörelse. Det prospektiva perspektivets rörelser har bidragit till en ökad förståelse vad som uppstår i mötet mellan barn, förskollärare och dokumentation och på vilket sätt återbesök kan bidra ett fortsatt utforskande. Genom att inta ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv ser jag nu även dokumentationsmaterial som viktiga performativa agenter som har stor inverkan på vilket sätt barn får möjlighet att återbesöka dokumentation på flera sätt. Jag tänker: genom att se på barns lärande utifrån ett intra-aktivt pedagogiskt perspektiv och ett postkonstruktionistiskt perspektiv, med en förståelse för att även miljö och material påverkar barns lärprocesser, så kan barns möjlighet att få tillgång till de hundra språken och ett transdisciplinärt lärande öka.

Dokumentation är inget nytt begrepp i förskolans värld även om det nu finns som ett tillägg i Lpfö 98/10 och beskrivs i Skolverkets stödmaterial (2012) med att det kan ske genom pedagogisk dokumentation. Ett intressant fortsatt forskningsområde kan vara att undersöka på vilket sätt begreppet pedagogisk dokumentation förstås av förskollärare och andra inom förskolan, exempelvis förskolechefer. På vilket sätt tänker och förhåller sig pedagogerna till begreppet? Hur förhåller sig förskollärare till återbesöks begreppet? På vilket sätt utformas material och miljön för att barnen ska kunna bli delaktiga i processen med pedagogisk dokumentation? Den här studien utgår från barn och deras möte med pedagogisk dokumentation. Men vad uppstår i mötet mellan förskollärare och pedagogisk dokumentation utifrån en intra-aktiv pedagogik?

Jag uppfattar att pedagogiskt dokumentationsarbete ofta handlar om att reflekterandet med barnen innebär att se på fotografier. På den förskola jag gjorde min studie fanns även olika material att reflektera tillsammans med. Vilka likheter och skillnader uppstår det i mötet mellan barn och fotografidokumentationer gentemot barn och dokumentationsmaterial typ naturbordet och minifigurer? Vilket lärande och förändrat kunnande erhåller barnen med de olika reflektionssätten?

Ytterligare en fråga som jag funderat över är att pedagogisk dokumentation i Skolverkets stödmaterial (2012) lyfts fram som ett möjligt underlag vid kvalitetsbedömning. Min fråga blir då på vilket sätt pedagogisk dokumentation utifrån ett postkonstruktionistiskt perspektiv kan användas för att mäta förskolans kvalitet. För om pedagogisk dokumentation är en rörelseprocess – hur kan den då mätas? På vilket sätt är det möjligt att mäta ett arbete där man använder sig av pedagogisk dokumentation ur ett prospektivt perspektiv?

Referenser

Alcock, Sophie (2000). *Pedagogical documentation: Beyond observations*. Wellington. Victoria University, Institute for Early Childhood Studies. Occasional Paper No. 7.

Alnervik, Karin, Göthson, Harold & Kennedy, Birgitta (red.) (2012). *Ljuspunkten: barns relation till fenomenet och begreppet ljus*. Stockholm: Stockholms universitet

Alnervik, Karin (2013). *"Men så kan man ju också tänka!" Pedagogisk dokumentation som verktyg i förskolan.* Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping, 2013.

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok.* 1. uppl. Stockholm: Liber

Arbetsinriktning för Reggio Emilias kommunala förskolor. (2012). Italien: Reggio Children.

AREA-gruppen (1993). *Ledning med barnet i centrum.* Rapport från AREA-gruppen. Reggio Emilia Institutet.

Barsotti, Anna (1987). *D - som i Robin Hoods pilbåge.* Stockholm: HLS Förlag.

Bath, Caroline (2012). I can´t read it; I don´t know: young children´s participation in the pedagogical documentation of English early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education* 2012 (20,2) ss. 190-121.

Bjervås, Liselott (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011

Brulin, Göran. Emriksson, Birgitta (2005). En pedagogik för regional utveckling. I Grut, K (red) *Exemplet Reggio Emilia. Pedagogik för demokrati och lokal utveckling.* Stockholm: Premiss förlag.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* 2. [rev.] uppl. Malmö: Liber.

Claesdotter, Annika (2000). Början på något nytt XXV Aprile. *Förskolan,* (4), ss.14-17.

Colebrook, Claire (2010). *Gilles Deleuze. En introduktion.* Göteborg: Korpen.

Dahlberg, Gunilla (2011). Det mest unika i Malaguzzis gärning. *Modern Barndom* (4), ss. 18-20.

Dahlberg, Gunilla. Moss, Peter. Pence, Alan (2002). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan.* Stockholm: HLS Förlag.

Dahlberg, Gunilla. Åsén, Gunnar (1998). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. *Boken om pedagogerna.* (red Svedberg, Lars. Zaar, Monica). Stockholm: Liber.

Eidevald, Christian (2013). *Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan: hallå, hur gör man?.* 1. uppl. Stockholm: Liber

Elfström, Ingela. Nilsson, Bodil. Sterner, Lillemor. Wehner-Godée, Christina (2008). *Barn och naturvetenskap: upptäcka, utforska, lära.* 1 uppl. Stockholm: Liber.

Elfström, Ingela (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan.* Diss: Stockholm: Universitet, 2013.

Elfström Pettersson, Katarina (2013). Children´s participation in preschool documentation practices. *The Author(s).* ss. 1-17.

Emilson, Anette, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years* 34 (2). ss. 175-187.

Eriksson Barajas, Katarina. Forsberg, Christina. Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbete och vetenskapliga artiklar.* Stockholm: Natur & Kultur.

Eriksson-Zetterquist, U. Ahrne, Göran (2011). Intervjuer. I Ahrne, G. Svensson, P. (red.) *Handbok i kvalitativa metoder.* Malmö: Liber.

Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation.* Malmö: Liber.

Hedberg, Åsa (2013). *Ge lite luft åt en kompis: barn utforskar fysik och aerodynamik på förskola.* Reggio Emilia Institutet.

Hultman, Karin (2011). *Barn linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2011.

Häikiö, Tarja (2007). *Barns estetiska läroprocesser: ateljérista i förskola och skola*. Diss. Göteborg: Göteborg universitet, 2007.

Jonstoij, Tove. Tolgraven, Åsa (2001). *Hundra sätt att tänka. Om Reggio Emilias pedagogiska filosofi.* Stockholm: Utbildningsradion (UR).

Kennedy, Birgitta (1999). *Glasfåglar i molnen: om temaarbete och dokumentation ur en praktikers perspektiv*. Stockholm: HLS

Lenz Taguchi, Hillevi (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete.* Stockholm: HLS

Lenz Taguchi, Hillevi (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan.* Diss. Stockholm: Univ., 2001.

Lenz Taguchi, Hillevi (2010). Intra-aktiv pedagogik utmanar tänkandet i förskolan. I Colliander, M-A. Stråhle, L. & Wehner-Godée, C. (red.) *Om värden och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia.* Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik.* 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.

Lenz Taguchi, Hillevi (1997/2013). *Varför pedagogisk dokumentation.* Stockholm: Gleerus. 2 uppl.

Lind, Ulla (2010). *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform.* Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.

Lindgren, Anne-li, & Sparrman, Anna (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. Pedagogisk forskning i Sverige. 8 (1-2). ss. 58-69.

Läroplanen för förskolan, Lpfö 98/10. (SKOLFS 2010:35). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). Pedagogiska miljöer och barns subjetskapande. Diss. Stockholm: Univ., 2004.

Olsson, Henny & Sörensen, Stefan (2001). Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv. 1 uppl. Stockholm: Liber.

Olsson, Liselott Mariette (2009). Movement and experimentation in young children´s learning. Deluze and Guattari in early childhood education. London: Routledge/Taylor & Francis Ldt.

Olsson, Liselotte Mariette (2014). Rörelse och experimenterande i små barns lärande. Deleuze och Guattari o förskolan. Lund: Studentlitteratur.

Palmer, Anna. (2010). *Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Diss. Stockholms Universitet, 2010.

Palmer, Anna (2011). Hur blir man matematisk?: att skapa nya relationer till matematik och genus i arbetet med yngre barn. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Rinaldi, Carla (2006). Dokumentation och utvärdering: vilket är sambandet? I *Projekt Zero & Reggio Children.* Stockholm: HLS Förlag.

Robson, Sue (2011). Producing and using video data in the early years: ethical questions and practical consequences in research with young children. *Children & Society.* (25) ss. 179-189.

Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – pedagogisk dokumentation.* Stödmaterial. Stockholm: Skolverket.

SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorg och Skolkommittén.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Unga, Johanna. (2013). *Det är en spricka i allt, det är så ljuset kommer in…: Matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet*. (Licentiate dissertation). Stockholm: Stockholms universitet.

Vecci, Vea (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London: Routledge.

Wallin, Karin (1986). Om ögat fick mak: *mer om de hundra språken och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia*. Stockholm: LiberFörlag

Wallin, Karin (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken.* 1. uppl. Stockholm: Liber utbildning.

Wallin, Karin (2003). *Pedagogiska kullerbyttor: en bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS förl.

Watt Boolsen, Merete (2007). *Kvalitativa analyser. [forskningsprocess, människa, samhälle]*. Malmö: Gleerup.

Wehner – Godée, Christina (2000). *Att fånga lärandet: pedagogisk dokumentation med hjälp av olika media*. 1.uppl Stockholm: Liber.

Wehner-Godée, Christina (2011). *Lyssnandets och seendets villkor: pedagogisk dokumentation - DVD, bok*. Stockholm: Stockholms universitets förlag

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Tillgänglig på Internet: http://www.codex.vr.se

Åberg, Ann. Lenz Taguchi, Hillevi (2005) *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete.* 1. uppl. Stockholm: Liber.

Bilagor

Samtycke till föräldrarna

Till föräldrar och barn på XXX förskola avdelningen XXX
Jag heter Anna Eklöf och skriver en magisteruppsats i förskoledidaktik vid Stockholms Universitet. Min uppsats kommer att handla om pedagogisk dokumentation och hur barn och pedagoger återbesöker dokumentation.
Pedagogerna på XXX har sagt ja till att låta mig följa deras arbete under några tillfällen under våren. Tanken är att jag ska vara med och observera och dokumentera genom film när barnen återbesöker dokumentationer. För att kunna göra min undersökning behöver jag er tillåtelse att filma ert barn. Filmerna kommer endast att ses av mig. Efter arbetets slut kommer filmerna att kastas. I uppsatsen kommer barnen och förskolan att anonymiseras så varken barn, pedagoger eller förskola kan identifieras. Materialet kommer endast att användas i forskningssyfte. Om arbetet blir godkänt kommer den att publiceras i databasen DiVA.
För att detta ska bli möjligt att genomföra behöver jag ert skriftliga samtycke. Medverkan är frivillig och det kan när som helst avbrytas. Jag ber er därför vänligen att kryssa i talongen och återsända den till förskolan. Om ni har frågor, kontakta mig gärna, eller min handledare Bodil Halvars.

Med vänlig hälsning

Anna Eklöf
Mejladress
Telefonnummer

Bodil Halvars
mejladress

Svar angående Anna Eklöfs magisterarbete:

_____Jag godkänner att mitt barn filmas

_____Jag godkänner inte att mitt barn filmas

_____
Underskrift Namnförtydligande

Datum & ort:_____

Återlämnas till XXX, XXX

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se

Stockholms universitet